

Debate / Controversy

La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte / *University bet in working class young people. Between social promotion and a lack of prospect*

***Delia Langa-Rosado**

Universidad de Jaén. Departamento de Organización de empresas, Marketing y Sociología. España/Spain
dlanga@ujaen.es

Recibido / Received: 08/06/2017

Aceptado / Accepted: 26/09/2017

RESUMEN

Nuestra contribución a este debate se basa en el análisis discursivo de entrevistas de estudiantes de clases populares llevadas a cabo en el curso 2015-16. Buscábamos acercarnos a los modos en que éstos habían afrontado las reformas en las tasas y las becas acaecidas en la universidad desde el 2012, si bien el referente “plan Bolonia” ha emergido en los discursos como otro cambio institucional importante. Hemos identificado una revalorización de la opción universitaria como consecuencia de la crisis de oportunidades laborales. No obstante, las mencionadas reformas han configurado un contexto de mayores constricciones materiales y académicas. En los discursos de los estudiantes constatamos cómo la opción universitaria se percibe ahora como una apuesta menos atractiva por ser más insegura, con nuevos y más inciertos obstáculos, y cuya rentabilidad tampoco está garantizada.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, desigualdad, clases sociales, elecciones educativas, reformas institucionales.

ABSTRACT

Our contribution to this debate is based on the discursive analysis of several interviews made to working-class students during the 2015-2016 academic year. We specially focused it on the ways in which these students had faced the tuition fees and grants reforms that have been taking place since 2012. Nevertheless “Bolonia Plan” has also emerged in these discourses as an important institutional change. We have clearly identified an increase in value of University due to the labour market crisis. However, these reforms have materially and academically configured a more constricted context. In the discourses, we also contrast how the option of coming to University is now perceived as a less attractive one because of being more insecure, with new and more uncertain obstacles and whose profitability is not either assured.

Keywords: *University students, inequality, social class, educational choices, institutional reforms.*

***Autor para correspondencia / Corresponding author:** Delia Langa-Rosado. Universidad de Jaén, Departamento de Organización de empresas, Marketing y Sociología, Jaén, España/Spain. Campus Las Lagunillas, s/n. 23071 Jaén, España.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Langa Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 135-143.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>)

INTRODUCCIÓN

Debatir sobre los efectos escolares de la crisis nos parece todo un acierto, no sólo por lo sorprendente de las tendencias que muestran los datos, sino por las pistas que nos pueden dar de cara a posibles medidas de política educativa, entendiendo que ésta puede ser un excelente instrumento que contribuya a salir del profundo período de recesión en el que nos vemos sumidos desde el 2008. Nuestra aportación a este diálogo se apoyará muy directamente en el análisis discursivo de estudiantes de clases populares de la Universidad de Jaén (UJA) y, por tanto, se acercará a un amplio sector social, especialmente afectado por la crisis, y que sin embargo ha seguido apostando, con nuevas y antiguas dificultades, por la educación universitaria. Nos centraremos, pues, en una posición social concreta, y ofreceremos luz, esperemos, a cómo las condiciones sociales compartidas por una determinada categoría social dan lugar a modos típicos de usar recursos (Gambetta, 1987) dentro de ese grupo, que habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar las decisiones e hitos biográficos de los que resultan las tasas promedio. Aportaré en este sentido datos cualitativos, decires de los sujetos cuyas acciones conforman las regularidades estadísticas y con los que hay que contar si queremos acercarnos a los procesos generativos de éstas (Goldthorpe, 2010).

En primer lugar, por ello, hemos de empezar dando cuenta de la muestra que hemos manejado en la investigación realizada en el marco del proyecto “Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén (UJA) frente a la universidad de la crisis”¹. Se trata de un trabajo basado en 31 entrevistas que han tenido lugar en el curso 2015-16 entre estudiantes de clases populares de la UJA con el que hemos pretendido acercarnos a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica como social o relativa a las condiciones de vida. Tal como muestra la presentación del debate, la tasa de acceso a la universidad experimentó a

partir del 2008 un crecimiento considerable que no obstante se ha estancado a partir del 2012-13. Si la crisis en principio empujó a más jóvenes a estudiar en la universidad ante la ausencia de salidas laborales, sin embargo parece producirse un momento de inflexión a partir de un determinado momento que para nosotros, apuntamos como hipótesis, tiene que ver con las transformaciones institucionales que se vienen sucediendo desde el 2012.

Nuestro trabajo ha pretendido acercarse a las experiencias de los estudiantes que han vivido estos cambios en las reglas de acceso y permanencia en la universidad. En concreto nos referimos a estas dos transformaciones: por un lado, el hecho de que tras la aplicación del Real Decreto ley 14/2012 se ha producido un aumento de un 32 % en el precio de los grados y de un 75 % en el de los másteres oficiales. Vera Sacristán (2014) señala, además, dos características especialmente particulares de nuestro sistema universitario, y de importantes consecuencias. Una, que se inició con Bolonia, el que el precio de los másteres sea bastante más elevado que el de los grados, actualmente un 67 % mayor. Y la otra, que en España somos también excepcionales, a partir de 2012, en diferenciar los precios de los estudios según rendimiento académico. Por otra parte, y en segundo lugar, y bastante contradictoriamente con la subida de las tasas, desde 2013 se vienen sucediendo distintos decretos y medidas que han dado un giro radical al sistema de becas haciendo que quede muy mermada su función social y pase a tener un carácter competitivo y sujeto al rendimiento del estudiante.

Precisamente al comienzo de estas reformas, ya advertíamos (Langa y Río, 2013) de las previsibles estrategias adaptativas que tendrían que implementar los estudiantes de clases populares a los que las nuevas reglas de juego les hubiesen sobrevenido en forma de más presiones e incertidumbres. Esto es lo que nos hemos propuesto contrastar con la investigación de la que ahora damos cuenta parcialmente. Tras recordar primero las especiales condiciones de las decisiones académicas de las clases populares, veremos en segundo lugar cómo los estudiantes perciben la universidad como una apuesta cada vez más “necesaria” a causa

1 Proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

del declive de la opción de trabajar; en tercer lugar mostraremos cómo la entienden como una apuesta más arriesgada, debido al incremento de obstáculos materiales y académicos; terminaremos ofreciendo la visión predominante en sus discursos de un futuro, tras el incesante esfuerzo previsto para acabar los estudios, caracterizado especialmente por la incertidumbre.

CLASES POPULARES Y AVERSIÓN AL RIESGO

Empezaremos, antes de ofrecer algunos resultados, recordando ciertas evidencias en torno a la experiencia de acceso de las clases populares a la universidad que además están en sintonía con lo que muestra la literatura internacional al respecto, y que revelan un especial estilo de ponderación de costes y limitaciones. Para los jóvenes de clase baja está constatado que, además de ser bastante menor la probabilidad de venir a la universidad, una vez que se deciden a hacerlo, muestran una mayor predisposición a realizar estudios de ciclo corto, cuando ha existido esa forma de diferenciación, y/o de optar por titulaciones con una previsible menor dificultad (con bajas tasas de repetición y abandono), y/o menos costosas (tasas más baratas, cercanas al domicilio). Dado el alto nivel de sobreselección que se ha dado hasta llegar a los niveles universitarios, esta desigualdad no se aprecia tanto en el rendimiento académico, sino a través de las elecciones y los comportamientos que se desarrollan a lo largo de la carrera, sobre todo aquellos que tienen que ver con las condiciones de vida. Así se aprecia cómo los estudiantes de clases populares experimentan mayor presión por asegurar el logro académico y una mayor anticipación negativa de dificultades, tanto en sus elecciones iniciales de titulación como durante su realización (Langa y David, 2006; Villar, 2011; Daza y Elías, 2013; Soler, 2013).

Precisamente sobre los estilos de decisión de venir a la universidad y de elección de carrera, sabemos que los estudiantes de clase trabajadora manifiestan un modo que muestra más aversión al riesgo (Callender y Jackson, 2008). Ponderan especialmente la reducción de costes y por ello

son muy sensibles a las tasas, y las condiciones de las becas, así como a la cercanía a la hora de elegir universidad; e intentan minimizar los riesgos y aumentar las probabilidades de éxito. Ello lo hacen basando sus elecciones en mayor medida en la garantía que aportan sus trayectorias académicas previas, y decidiendo carreras más cortas o de menores tasas de fracaso o abandono, con perfiles más profesionalizantes, y con una composición social más baja (Elías y Daza, 2014, 2017; Troiano y Elías, 2014). Esto a su vez retroalimentaría la sobredimensión de estos estudiantes en ciencias sociales así como su relativa menor presencia en los estudios de ciencias de la salud, ingeniería o arquitectura (Pons, 2013). Langa y David (2006) describen, en línea con estas conclusiones, un modo de decisión de venir a la universidad, propio de los estudiantes de clase baja, caracterizado por su carácter contingente y/o azaroso, y evitador del fracaso. Se trata de un modo de conformación de aspiraciones que tiende a evitar el fracaso, en los términos más economicistas de los teóricos de la acción racional; pero que también puede verse como elecciones en negativo o procesos de “autoderrota” o “desinversión”, desde una tradición en la línea de la reproducción cultural (Reay, 1998). En cualquier caso, no es ése el debate teórico que ahora nos interesa, sino la observación de si estos estilos de elección se concretan, y de qué modo lo hacen, en un escenario de recesión económica y reformas como el actual.

VENIR A LA UNIVERSIDAD: UNA APUESTA CADA VEZ MÁS “NECESARIA”

Hemos identificado en los discursos de los estudiantes, por un lado, una explícita apuesta en clave de promoción social, y, por otro —y esto es una nueva tendencia resultante de los efectos de la crisis—, un movimiento que responde más a una cierta inercia (“seguir estudiando”) dada la estrechez del mercado laboral.

Un poco creo yo que la gran mayoría de la gente de la que está aquí, está porque un poco el sistema nos obliga a decidir entre no hacer nada o seguir estudiando, porque antiguamente se supone que...

trabajabas, si no estudiabas trabajabas, pero ahora es difícil que una persona sin estudios trabaje en algo más o menos... que merezca un poco la pena. (C., mujer, estudiante de Psicología).

Se estudia ahora más por la necesidad sentida de seguir acumulando capital educativo ante la falta de salidas laborales agravada por la crisis. La apuesta promocionista (trabajar en algo "que merezca un poco la pena"), no es que no esté presente, sino que queda matizada en esta suerte de elección expresada de un modo que apela sobre todo a las contingencias y en ese sentido se muestra menos entusiasta. En las aspiraciones de estos jóvenes lo prioritario es empezar a trabajar. Es la dificultad de insertarse laboralmente lo que les empuja en ciertos casos a venir a la universidad, que de hecho dicen no era una opción con la que inicialmente se había contado. La apuesta universitaria, más que como si fuera un derecho en sí², va adquiriendo forma a la par que se toma conciencia de las complicaciones para encontrar trabajo.

Pues yo hice primero un ciclo de grado superior de Administración y Finanzas, yo no hice Bachillerato y bueno, luego viendo... yo mi intención no era venir a la universidad en un principio, yo era acabar el ciclo y ya después pues trabajar, vamos en esa rama y claro como el trabajo estaba muy complicado pues también se me daba muy bien el inglés y me gustaba entonces pues decidí meterme en Filología Inglesa porque a mí me gustaba mucho entonces dije: "voy a probar a ver si me gusta" (J., mujer, estudiante de Filología Inglesa).

PERO CADA VEZ MÁS ARRIESGADA

A la vez que más necesario venir a la universidad se percibe cada vez más como una opción que implica más riesgos. En relación a las elecciones iniciales, los discursos de nuestros entrevistados de clases populares ponen de manifiesto algo que venía siendo constatado antes de la crisis, una evidente tendencia a presentar sus decisiones

2 David (en Langa y David, *Op. cit.*) para los estudiantes ingleses de clase media habla de "entitlement" frente a los de clase trabajadora, que no se representan la opción de venir a la universidad como algo garantizado sin más: "taken for granted".

como explícitamente evitadoras del riesgo. Son varias las formas en que se manifiesta en los discursos esta aversión a las apuestas arriesgadas. Una de ellas, la más recurrente, supone el ajuste de las preferencias a la oferta local. La otra cara del miedo al fracaso lo muestra el que en el relato de las decisiones hagan mucho énfasis en los factores y circunstancias que más garantizarían el éxito de la acción emprendida: las trayectorias exitosas previas, así como el menor grado de dificultad de la carrera elegida, suelen ser los más referidos.

De otro lado, un modo muy común de ponderar los riesgos es ir dando pasos previos a la entrada a la universidad, por ejemplo, hacer previamente un módulo superior. Troiano y Torrents nos hablan, en su aportación a este debate, de esta misma estrategia, que implicaría la consecución de títulos que actúan como parapetos seguros desde los que se animarían a seguir. En fin, que en las elecciones iniciales todos nuestros entrevistados de clases populares han manifestado lo que dice la literatura al respecto: elecciones menos arriesgadas, que ponderan mucho los costes, lo que revela la ausencia de una estructura de derechos en estas familias en que seguir estudiando en la universidad se dé sin más por garantizado. La novedad que introduce el contexto de crisis, especialmente a través de la disminución de los costes de oportunidad, es que si bien no se considera como algo incuestionado venir a la universidad, y hay además una cierta urgencia por no dilatar la entrada en el mercado laboral, esto mismo hace que esta apuesta se aprecie cada vez más como una opción razonable. No obstante, la tradicional tendencia evitadora de riesgos de estos chicos les hace estar más impelidos a dar (se) cuenta de lo que les cuesta, y de las posibilidades de éxito (o riesgo de fracaso) que tienen. ¿Qué sucede ante el nuevo contexto de limitaciones económicas de este tipo de familias, y con las nuevas condiciones tanto en lo referente a tasas como a becas? ¿Y con las nuevas exigencias de Bolonia? Pensamos que esta tendencia a ser severos en las contabilidades, a sobredimensionar el sentido de los costes y limitaciones, hace que la opción universitaria sea valorada como un desafío cada vez más pesado, no sólo por lo arriesgado, sino por el

horizonte incierto que se prevé una vez alcanzada la meta del grado.

EL GRADO COMO CARRERA DE OBSTÁCULOS

Hemos identificado a lo largo de nuestras entrevistas, en efecto, una clara conciencia del aumento de exigencias y restricciones para la finalización exitosa de los estudios. Aunque no entremos en profundidad en cada una de ellas, enumerarlas siquiera nos dará una imagen del contexto especialmente adverso en que han de moverse los estudiantes tras las reformas a partir de 2012. Nos referiremos en primer lugar a la dificultad y el sobreesfuerzo de quienes logran obtener y mantener la condición de becario, sin llegar a perder las ayudas, así como la nueva situación de incertidumbre que rodea el proceso de consecución de éstas y el importe final que se le concederá al estudiante. Los becarios en nuestro país han tenido que rendir resultados, también antes de la actual reforma, para mantener sus becas; ahora lo hacen en mayor medida y prueba de ello es que siguen siendo un colectivo caracterizado por su relativo mayor éxito académico (Jiménez, Río y Caro, 2013). Según el informe *Datos y Cifras del SUE curso 2015-16*, las tasas de rendimiento³ de los becarios son de 87,6 % mientras que las de los no becarios de un 73,4 %. A su vez la tasa de éxito⁴ es para los primeros de un 92 % y para los segundos un 85 %, mientras que la tasa de evaluación⁵, de un 95 % para los becarios y un 85 % para los no becarios. Quienes disfrutan de beca por tanto no sólo rinden más académicamente, sino que tienen una mayor tendencia a dar cuenta de aquellas asignaturas en las que se matriculan, o dicho de otro modo, muestran un mayor compromiso académico. Así lo demuestra también el porcentaje de abandono tras el primer año, que es para los becarios de un 16,7 % mientras que para los no becarios sube a un 23,9 %.

3 Relación porcentual entre créditos superados y créditos matriculados.

4 Relación porcentual entre créditos superados y presentados.

5 Relación porcentual ente créditos presentados y matriculados.

Volvamos a nuestra enumeración de manifestaciones, éstas menos “exitosas”, de las nuevas constricciones con que se encuentran los universitarios: la presión por los pagos de las segundas y terceras matrículas, y los cálculos “tacticistas” en las estrategias de matriculación de cara a ir sobre seguro (intentar recuperar becas perdidas, evitar terceras matrículas, efectuar matriculaciones en torno al criterio de los precios y la mayor garantía de éxito de las asignaturas); el sentimiento de deuda e ilegitimidad ante el aumento de los costes (relacionados con su rendimiento, no lo olvidemos) y la subsiguiente dependencia de la familia; las estrategias de compatibilización de estudios y trabajo⁶ y la consecuente demora de la graduación; y, curiosamente, pues no estaba entre nuestros objetivos, las nuevas exigencias de Bolonia⁷ que se viven como arbitraria imposición y además implican un gasto de tiempo y dinero extra que se experimenta como una dificultad añadida a la carrera.

Hay, en este sentido, vívidas expresiones de la obtención del grado experimentada como carrera de obstáculos hacia una meta (“yo quiero ya trabajar”) que se torna distante a cada paso que se avanza generando un bucle de angustia y sensación de incertidumbre que domina a pocos de los discursos

6 Uno de los rasgos cambiantes y característicos del censo universitario en la última década es el incremento de los estudiantes a tiempo parcial (informe del Consejo Económico y Social, 2015).

7 Hemos apreciado varios casos en que se ha confundido la política de subida de tasas con la reforma de Bolonia. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que culminó sólo un año antes de los cambios en las tasas y las becas, dio lugar a una considerable contestación social sobre todo de parte del sector de estudiantes, y es quizá ahí donde hay que buscar los ecos de estas asociaciones de ideas. Además pensamos no sólo se trata de confusiones o conexiones simbólicas consolidadas al albur de las movilizaciones estudiantiles. Recordemos que Bolonia, en efecto, significó un aumento significativo del precio de estudiar. Primero porque se eliminó la tan socorrida apuesta para las clases populares de las titulaciones de tres años, las diplomaturas (Eliás y Daza, 2014), y en segundo lugar porque la homogeneización de los grados de algún modo, al devaluarlos por igualación, hizo que los másteres se vieran como un escalón más necesario y en todo caso bastante encarecido.

de estos jóvenes, sobre todo cuando intentan expresarse acerca de sus planes de futuro.

Y cuando apruebe, o te colegias o te sacas oposiciones... es decir, que venga, venga proceso si apruebo esto, esto, si apruebas esto y esto... y llega un momento que yo le digo a mis compañeras: "en febrero del año que viene, si Dios quiere, yo apruebo el examen acceso a la abogacía ¿qué hago? ¿qué hago?" porque es como que te reconcome que desde chiquitilla has tenido que ir a párvulos, luego el colegio, luego al instituto, luego a la universidad... que te has sacado la carrera y que no sirve para nada, que tienes que seguir estudiando, pues venga estudio, venga, venga, venga, cuando ya terminas de estudiar... bueno del todo no porque siempre puedes seguir haciendo cosas pero cuando dices tú yo quiero ya trabajar ¿qué haces? esa duda te reconcome, es más, como yo no sabía si iba a entrar a la abogacía por lo que han sacado ahora del inglés, también pues yo me estuve preparando lo del inglés y me dieron el título más tarde... entonces no sabía si me iban a dar acceso al máster, pues yo por las noches tenía el... que no podía dormir de decir si no me cogen en el máster ¿qué hago yo de mi vida ahora? ¿Qué hago? (E., mujer, estudiante de Derecho).

Reparemos en la referencia a la nueva exigencia del inglés ("lo que han sacado ahora del inglés"). Se refiere a la necesidad de acreditar el B1 de algún idioma para obtener el grado a partir de nuestra adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En efecto, el "plan Bolonia", al sentir de muchos de nuestros entrevistados, eleva el nivel de requisitos y obstáculos para la consecución de una titulación universitaria. El discurso del siguiente estudiante de Gestión y Administración Pública (GAP) nos habla muy a las claras de lo desmotivador de haber eliminado, con Bolonia —nos dice—, las diplomaturas y haber además fijado nuevas exigencias que al final hacen a los estudiantes emplear un año más en la consecución del grado (no cuatro, sino cinco)⁸.

8 El año de demora, el de "repeca", al decir de este joven, es para otros el año de "pelotilla", el año de los "restillos", en el que tienden a ubicar, además de la obtención del B1, la realización del TFG, y las asignaturas que se han ido arrastrando.

P. Cuando acabas Bachillerato, no piensas en la universidad, sino en...

No, no. De hecho no hice ni selectividad.

P. ¿Y por qué?

Pues porque no sé, no quería universidad... veía... fue ya también cuando cambiaron lo del plan Bolonia a los cuatro años y ya no eran ni tres, eran cuatro, más el de repesca, como decimos, si necesitas ahora y ahora mismo por ejemplo que han puesto el inglés y de todo, ha cambiado todo tantísimo...

P. ¿Pero cuál es ese año de repesca?

No, de... me refiero... mi amigos siempre me lo contaban así cuando yo... antes de meterme en la universidad... me decían: "Mi carrera es cuatro años más otro año" y decía: "más otro año ¿por qué?" se pone: "pues para quitarme las asignaturas que lleve y el inglés" (C., varón, estudiante de G.A.P.).

EL FUTURO VIVIDO COMO INCERTIDUMBRE

Por otra parte, el discurso de que la universidad, además de la exigencia de involucrarse en una carrera larga, y de cada vez más e inciertas exigencias, no prepara para ejercer profesionalmente, por exceso de formación teórica, lleva a algunos de nuestros estudiantes a mirar retrospectivamente con dudas sobre lo acertado de su elección inicial. Como contraposición, imaginan que hubiera sido una mejor apuesta haber hecho un módulo superior de F.P.: "implica no perder tanto el tiempo".

Si yo a lo mejor me lo hubiera... sí creo yo que en base a, bueno yo la carrera he salido contento en plan estoy contento con lo que... la formación que he recibido y... vamos que... me alegro de haberla estudiado que no es... como gente que se arrepiente, pero a lo mejor sí... que hubiera elegido ahora yo creo Formación Profesional en el sentido de que es una salida laboral más directa más... no sé, que lo veo también más práctico, a lo mejor no... perder tanto el tiempo a lo mejor en... con teoría y demás (P., varón, estudiante de Biología).

En la siguiente declaración se expresa con nitidez que la apuesta promocionista más ambiciosa de la universidad supone unos riesgos que, entiendo de este joven, no ponderó bien en su momento, por

lo que, valora retrospectivamente, se debía haber decantado por una vía más evitadora de dificultades: un módulo de F.P.

Una F. P. porque lo veía que poner en el currículum un F. P. eso iba ser lo mismo que poner nada. Yo creo que yendo a la universidad e intentar sacarte un título tiene más... más peso que una formación superior, sea de grado medio o de grado superior. Luego ya a lo largo de esos años me he dado cuenta de que si primero hubiera ido a un grado superior de mecánica ahora hubiera ido a la universidad y hubiera tenido las cosas un poco más fáciles porque claro... (A., varón, estudiante de Ingeniería Mecánica).

La apuesta de ir por la vía más lenta y segura de acceder primero a un módulo de F.P. y luego a la universidad sabemos que es un modo más común entre las clases populares (Elías y Daza, 2017). Lo que, insistimos, nos parece debería ahora llevarnos a reflexión es si la tendencia a evitar riesgos se acentúa en un contexto de nuevas y más acuciantes dificultades hasta el extremo de valorar la opción universitaria como menos elegible frente a otras más seguras. Especialmente significativa, en este sentido, es la entrevista de esta otra chica que abandona tras cinco años de Ingeniería y está ahora cursando un módulo. Su discurso revela muchas de las tensiones que están detrás de las experiencias de este tipo de estudiantes que se embarcan en apuestas que en un momento determinado, ante un cúmulo de circunstancias personales y agravantes institucionales (la sobrevenida subida de las tasas en su caso), se les tornan excesivamente “ambiciosas” y de hecho, los puede llevar a abandonar la universidad.

En principio sí. Tenía pensado un F. P. por el miedo de meterme en una carrera y no saber sacarla. O no poder sacarla como me ha pasado pero luego pensé ¿Y si me meto en un F. P. y luego me quedo con mi cosa de y si me hubiera sacado una carrera? Por lo menos haberlo intentado ¿Y luego me arrepiento a lo largo de la vida de no haberlo hecho? Digo: “prefiero meterme...”. Pero claro eso son cosas que piensas en el principio. Prefiero meterme en una carrera que ya tendré tiempo de rectificar después. Pero ahora te pasan las cosas y dices tú: “He estado cinco años en una carrera que sí dicen que no, dicen”. A ver yo también... lo que pasa que no me pongo a

pensar ya en plan mal. No es tiempo perdido porque esos dos años los tienes ahí. Esos dos años que has conseguido sacar los tienes ahí. Pero claro durante esos cinco años que yo he estado en la carrera podía haberme sacado dos F. P. (I., mujer, estudiante de Ingeniería Civil).

Tras la opción del abandono, la de suspender temporalmente los estudios, quizá se cuente entre las más drásticas maneras de adaptarse a las nuevas reglas. El siguiente caso es muy ilustrativo. Se trata de un estudiante de Magisterio, hijo de autónomo, en este caso arruinado con la crisis, que se halla en lo que él ha denominado un “*año sabático*”, que curiosamente no es un año de descanso, sino de trabajo por imposibilidad de pagar las matrículas, ya triplicadas en algún caso, y la necesidad de ahorrar y de tomar un respiro de la presión y la carga de los estudios, que él focaliza especialmente en la conflictiva relación con su familia⁹.

Entonces yo ahí era donde me metía más presión yo. Ahí fui yo cuando más o menos decía: “sí es que hay cosas que no... que no. Que tú no puedes estar aquí... Que tienes que buscar trabajo. Que tienes que salir, que tienes... ¿Qué hago yo entonces? Busco yo el trabajo, busco yo las soluciones ¡Yo no puedo buscarlo. Yo tengo otra cosa que hacer!”. Y eso entrañaba discusiones... un montón. Yo que es lo que veía. Yo discutí con mi madre, o sea, yo el tiempo que pasaba en mi casa era discutir (...).

Yo ahora es que estoy también en un momento ya te digo, muy zen, muy... muy espiritual. Busco eso. La felicidad como pueda aportármela y en el momento ahora pues eso, sabiendo que voy a tener un parón. Es como si tuviese un año sabático ¿no? Un año sabático trabajando pero... Un año sabático (D., varón, estudiante de Magisterio).

La carrera, con cada vez más obstáculos y limitaciones materiales y de tiempo, ante la apuesta de compaginar estudios y trabajo, parece le reclamaba un descanso (descanso de estudiar, de apostar por algo muy difícil y extenuante, pero a lo que no se quiere en cualquier caso renunciar: año sabático,

9 Lo interpretamos como una clara manifestación del coste que implica el sentimiento de deuda.

para poder retomar los estudios, en algún incierto momento, que se desea no lejano, pues es consciente de que le queda sólo un año de dedicación para acabar el grado). Muy sintomático nos resulta el que se refiere a su apuesta de año sabático como “un momento muy zen de mi vida”, de vivir el presente y no agobiarse con la planificación de un porvenir que, bien mirado, tiene serias dificultades para proyectar.

Y es que, en efecto, una característica muy clara de los discursos de estos jóvenes, cuando se refieren al futuro, es que muestran un tono generalizado de bloqueo, como si se sintieran atrapados entre la apuesta promocionista, en que con más o menos motivación se inscribieron sus decisiones de acceder a la universidad, y la constatación de que la movilidad ascendente vía capital escolar, no está tan garantizada, al menos en el período inmediatamente posterior a la graduación. Si tenemos en cuenta que ésta en no pocos casos se ha vivido en clave de carrera de obstáculos y nuevas e incesantes exigencias, la conclusión del grado les precipita a un lugar donde, lejos de poder tomar aliento, les obliga a continuar invirtiendo, pero ahora con menos legitimidad, más gastos y sobre todo más incertidumbre acerca de cuándo finalizaría su estatus estudiantil; todo ello agravado por las mayores tensiones a las que el sentimiento de deuda con respecto a la familia daría lugar.

Pero vayamos finalmente concluyendo y sintetizando nuestra aportación al debate. Hemos visto cómo los estudiantes de clases populares han revalorizado la opción universitaria como consecuencia de la crisis de oportunidades laborales. No obstante, las reformas acaecidas en la universidad desde la subida de las tasas y su condicionamiento al rendimiento (2012) así como la sustantiva modificación del sistema de becas (a partir de 2013), han hecho que aumenten considerablemente las constricciones materiales y académicas. En los discursos de los estudiantes a quienes les han tocado experimentar estos cambios, identificamos cómo la opción universitaria se percibe ahora como una apuesta cuyos obstáculos son numerosos y sobre todo inciertos, y cuya rentabilidad tampoco está asegurada. La constatada menor propensión

al riesgo de las clases bajas hace que se viva la carrera cada vez con más exigencias, tensiones, contradicciones y con un nuevo clima de incertidumbre y precariedad que desde luego no corre a favor del desempeño académico de estos jóvenes. Quizá incluso ello nos esté anunciando y dando alguna clave sobre nuevos procesos de autoexclusión de quien aún está a las puertas y contempla, ante los nuevos condicionamientos y exigencias, cada vez más la posibilidad de vías menos arriesgadas, como por ejemplo la F.P., lo que sería coherente con el estancamiento universitario que se viene registrando desde el 2012. Habrá que seguir prestando atención a todo esto.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Callender, C. y Jackson, J. (2008): Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33 (4), 405-429.
- Consejo Económico y Social de España (2015): *Informe 03/2015 Competencias Profesionales y Empleabilidad*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Daza, L. y Elías, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Tempora*, 15, 71-91.
- Elías, M. y Daza, L. (2014): Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *RASE*, 7 (1), 233-251.
- Elías, M. y Daza, L. (2017): ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE*, 10 (1), 5-22.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goldthorpe, J. H. (2010): *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: CIS.
- Jiménez, M. L., Rfo, M. A. y Caro, M. (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, D. y David, M. (2006). A 'massive university or a university for the masses': Continuity and Change in Higher Education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21 (3), 343-365.
- Langa, D. y Rfo, M. (2013). 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. *Tempora*, 16, 71-96.
- Pons, E. y Martínez, M. (2013). Jóvenes, crisis y acceso a la universidad en Martínez, M. y Albaigés, B. *L'estat de l'educació a Catalunya, Anuari 2013*.
- Reay, D. (1998). Always knowing and never being sure. Familiar and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13.
- Sacristán, V. (2014). *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)*. Barcelona: Observatory sistema universitari.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la Universidad española* (tesis no publicada). València: Universitat de València.
- Troiano, H. y Elías, M. (2014). University Access and after: explaining the social composition of degree programmes and the constrasting expectations of students. *Higher Education*, 67, 637-654.
- Villar, A. (2011). *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis*, València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

NOTA BIOGRÁFICA

Delia Langa-Rosado es profesora titular de la Universidad de Jaén (España). Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas. Ha sido respectivamente vicedirectora y directora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). He realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010.

