

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Sociología I



**LOS ESTUDIANTES Y SUS RAZONES PRÁCTICAS:
HETEROGENEIDAD DE ESTRATEGIAS DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SEGÚN CLASE
SOCIAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Delia Langa Rosada

Bajo la dirección del Doctor:

Julio Carabaña Morales

Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2297-0



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DEPARTAMENTO SOCIOLOGÍA I

TESIS DOCTORAL

Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de
estrategias de estudiantes universitarios según clase social

Delia Langa Rosado

Indice

INDICE

CAPITULO 1. INTRODUCCION. LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES SEGUN CLASE SOCIAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACION.....	1
1.1.- Las desigualdades educativas hasta 1981.....	7
1.2.- Las desigualdades hasta 1991.....	15
1.2.1.- La evolución de la desigualdad desde comienzos de nuestro siglo.....	16
1.3.- ¿La igualdad de oportunidades en 1991?.....	20
1.4.- Otros estudios sobre la posición socioeconómica de los universitarios.....	27
1.5.- Los objetivos generales de nuestra investigación.....	34
CAPITULO 2. PLANTEAMIENTO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION.....	37
2.1.- Nuestra apuesta teórico-metodológica.....	37
2.2.- Estrategia metodológica.....	45
2.3.- La entrevista como dispositivo productor de discursos.....	46
2.3.1.- El análisis sociológico de los discursos.....	49
2.3.2.- El uso de la entrevista abierta en nuestra investigación.....	54
2.4.- Elección de “esquema de clase” y diseño de la muestra.....	59
2.5.- La estrategia etnográfica.....	72
2.6.- Oportunidad de la investigación. El contexto del trabajo de campo.....	73
ANEXO. Los orígenes de la UJA. Evolución y características de su alumnado.....	75
CAPITULO 3. A PROPOSITO DE SER JOVEN Y ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	85
3.1.- El estudiante con sentimiento de culpa.....	92
3.2.- Jóvenes autocomplacientes.....	106
3.3.- Jóvenes, pero responsables.....	117
3.3.1.- Los estudios cuestan.....	118
3.3.2.- Ser estudioso es suficiente.....	124

3.4.- Acerca de las posiciones sociales de los estudiantes y sus discursos.....	131
3.4.1.- Los estudiantes de clases populares.....	131
3.4.2.- Las clases medias con capital cultural y la juventud autocomplaciente.....	139
3.4.3.- Las posiciones intermedias.....	141

ANEXO. Quiénes son estos jóvenes. Posiciones sociales y síntesis sobre sus condiciones de vida así como de la valoración de la dependencia de los padres.....	144
---	-----

1) Jóvenes con sentimiento de deuda.....	144
2) Jóvenes autocomplacientes.....	150
3) Jóvenes, pero responsables.....	155
a) Los estudios cuestan.....	155
b) Ser estudioso es suficiente.....	157

CAPITULO 4. LA DEDICACION ACADEMICA DE LOS ESTUDIANTES.... 159

4.1.- La temática de la dedicación académica de los estudiantes universitarios. Una propuesta de acercamiento comprensivo.....	159
--	-----

4.1.1.- La dedicación académica desde los teóricos de la acción racional vs. las teorías de la reproducción –o de la producción de desigualdades sociales.....	166
--	-----

4.2.- Los distintos estilos de dedicación.....	184
--	-----

4.2.1.- El estudiante modelo.....	184
-----------------------------------	-----

4.2.2.- El “monstruo de oposiciones”.....	197
---	-----

4.2.3.- El estudiante parsimonioso.....	215
---	-----

4.2.4.- El estudiante “que busca el mínimo de subsistencia”.....	222
--	-----

4.2.5.- Estudiantes altruistas.....	239
-------------------------------------	-----

4.3.- Recapitulando: los modos de dedicación académica y las clases sociales.....	246
---	-----

ANEXO. Quiénes son:

a) Los estudiantes modelo.....	252
b) el “monstruo de oposiciones”.....	263
c) El estudiante parsimonioso.....	275
d) El estudiante “del mínimo de subsistencia”.....	286
e) Los estudiantes altruistas.....	304

CAPITULO 5. LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA.....	317
5.1.- Algunos datos secundarios sobre la vida cultural de los estudiantes.....	331
5.2.- Estudiantes no utilitaristas o desinteresados.....	348
5.2.1.- Lo vocacional como distinción culturalista.....	350
5.2.2.- La buena voluntad cultural.....	356
5.2.3.- El discurso sobre el compañerismo.....	358
5.2.4.- La ausencia de discurso sobre “la participación”.....	364
5.3.- Estudiantes indiferentes al discurso culturalista.....	370
5.3.1.- La ausencia de referente vocacional.....	370
5.3.2.- El desinterés ante lo desinteresado.....	384
5.3.3.- El compañerismo es dejarse los apuntes.....	397
5.4.- Cultos, pero con esfuerzo.....	403
5.5.- A modo de recapitulación. El sentido social de la “cultura desinteresada”. Las condiciones que favorecen/dificultan la adhesión al “ethos culturalista”.....	414
ANEXO	
Quiénes son:	
a) Los estudiantes desinteresados.....	422
b) Los indiferentes al discurso culturalista.....	427
c) Los estudiantes cultos, pero con esfuerzo.....	437
Sinopsis acerca de las unidades significativas (y sus componentes) de los discursos sobre la cultura, y correspondencias con las clases sociales.....	439
CONCLUSIONES.....	443
1.- A propósito de ser joven y estudiante universitario.....	446
2.- La dedicación académica de los universitarios.....	455
3.- Los estudiantes y la cultura.....	460
FUENTES BIBLIOGRAFICAS.....	471

AGRADECIMIENTOS

Creo que es justo, antes de empezar, dedicar un espacio a todas aquellas personas que han dado lugar a las condiciones por las que he podido entregar estos últimos años a la elaboración de la obra que ahora presento. Quiero en este sentido dar las gracias a mi director de tesis, del que he aprendido los entresijos más concretos y sutiles de eso que suele llamarse “rigor científico”, y con el que he compartido –me atrevo a afirmar- la experiencia de construir algún puente entre los modos cualitativo y cuantitativo del quehacer sociológico.

No puedo dejar de mencionar, por otra parte, a los compañeros (tanto de mi departamento como del grupo de investigación al que pertenezco) que han estado atentos al proceso de mi trabajo y sus necesidades, y siempre dispuestos a prestar su colaboración, lo que han hecho en no pocas ocasiones sin tan siquiera haberlo yo pedido. Esto sin duda lo cuento entre las más gratas experiencias de mi vida, y desde luego ha constituido todo un estímulo tanto profesional como personal.

La realización de este trabajo me ha hecho así mismo contraer una deuda impagable con aquellos amigos que nos han abierto las puertas de su casa para compartir la crianza de mi hija, que nació, por otra parte, a la par que esta tesis doctoral. A ellos, y a las propias exigencias de la labor investigadora, les debo otra de las vivencias personales de las que me siento más orgullosa y agradecida: la de experimentar la necesidad vital de romper las fronteras de la “privacidad del hogar”, cualquier cosa que esto sea, y a lo que a estas alturas espero haber aprendido a no echar en falta.

He de agradecer, cómo no, el papel de compañero en este viaje del conocimiento, que en todo momento ha tenido mi marido. Sé que agradece, como yo, la ocasión que nos ha brindado la vida para aprender a sacrificar “nuestro tiempo” en aras de algo mayor.

No puedo tampoco dejar de expresar la gratitud que siento hacia los abuelos de Teresa y hacia mis hermanas, por estar siempre tan solícitos para acogerla y cuidar de ella los seis veranos de su vida.

CAPITULO 1

INTRODUCCION. LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES SEGÚN CLASE SOCIAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACION.

Resulta un hecho incontestable el que nuestro sistema educativo se ha venido expandiendo de un modo muy considerable desde los años 50. El efecto acelerador que supuestamente había ejercido una regulación modernizadora (y, por tanto, expansiva -era de esperar) como la Ley General de Educación de 1970 ha sido recientemente matizado por Julio Carabaña (Carabaña, 1998). Con datos de una amplísima muestra procedentes de la Encuesta Sociodemográfica de 1991, Carabaña llega a constatar que la Ley General de Educación, si bien no frenó la expansión de las tasas de escolarización, sí produjo el efecto de contraer e número de titulados (tanto bachilleres como universitarios¹), ya que, por un lado, hizo desaparecer el Bachillerato Elemental y creó la FP, con ramas como la administrativa, que atrajeron a un importante contingente de alumnos y, como novedad, de alumnas (con la consiguiente contracción de bachilleres); y, por otro, aumentó el número de años necesarios para acceder a los estudios universitarios (sobre todo en las escuelas universitarias).

De cualquier modo, a nosotros nos va a interesar de una forma especial el tema del también supuesto efecto facilitador de la igualdad de oportunidades que la expansión de la escolarización trajo consigo. Y en concreto nos vamos a centrar en los estudios universitarios.

¹ Hemos de tener en cuenta que los niveles de enseñanza que maneja Carabaña en este trabajo atienden a una clasificación funcional (no duracional) de los estudios. Así se asimilan los dos bachilleres antiguos (elemental y superior) al BUP, por un lado, y, por otro, las antiguas carreras de grado medio a las diplomaturas.

Podemos constatar, por una parte, cómo los estudios sobre desigualdad educativa han abundado en los niveles primario y secundario, no pudiéndose afirmar lo mismo del universitario. Obviamente se trata de niveles en que la selección que pueda darse tiene consecuencias definitivas para los estudios superiores, claramente sobreseleccionados. De todas formas, lo que puede resultar paradójico es que, junto a la escasez de trabajos en nuestro país sobre igualdad/desigualdad en la Universidad, se puede apreciar cómo la imagen de una "universidad de masas" abierta y democrática (consecuentemente -para no pocos- descualificada) circula por el imaginario social, condensando simbólicamente el resultado lógico y a la vez ansiado de un sistema educativo que por primera vez en nuestra historia se hubiera hecho cercano -al menos idealmente- a la casi totalidad de grupos y clases sociales. De ahí a la ideología meritocrática, mezcla alquímica de eficiencia económica y justicia social, distaría tan sólo un paso.

Para Gran Bretaña, Barr (1993) –señala San Segundo, 1998, p. 100- sostiene que el acceso actual a la educación superior está relacionado, tanto en calidad como en cantidad, con la clase social a la que se pertenece. D. Reay (1998) afirma, también para este país, que a pesar de la expansión de la Universidad acaecida en las últimas décadas, siguen existiendo en el sistema universitario instituciones de élite de acceso más restringido para las clases bajas. Sostiene que las desigualdades educativas en educación universitaria se reflejan en las diferencias entre tasas de escolarización, que reflejan patrones de elección distintos según clase social. Por su parte, Hatcher (1998) afirma de igual modo que en el sistema británico, tal como sucede en de la mayoría de los países industrializados, persisten las diferencias de escolarización según el origen socioeconómico. Destaca cómo en casos como el de Suecia, donde se acumulan muchos factores supuestamente favorables a la igualdad de oportunidades (se emprendieron muy pronto reformas comprensivas, sólido Estado del bienestar, mayor igualdad de la población en cuanto a condiciones de vida), las desigualdades educativas no se vienen reduciendo desde los años 70, tal como señalan Erikson y Jonson (1996).

Baudelot y otros (1987) describen así mismo para el caso francés la evolución del alumnado universitario por clase social en el período 1961-1974. Sostienen que el acceso a la Universidad sigue siendo minoritario, aunque se ha expandido a un mayor número de jóvenes. Los principales beneficiarios de este cambio han sido los hijos de profesionales y cuadros superiores, que prácticamente han generalizado su acceso a los estudios superiores (en torno al 72%): “han adquirido al nacer un “derecho de burguesía”: la casi seguridad de ir a la universidad, que sus hermanos mayores no poseían” (p. 21). Por otro lado, es incontestable –consideran- el aumento extraordinario del alumnado femenino, que ha hecho que desaparezcan las diferencias entre géneros para todas las clases sociales.

Paralelamente al aumento de los efectivos le ha resultado ha tenido lugar un proceso de diversificación y jerarquización de los estudios universitarios, de modo que, sostienen:

“El crecimiento cuantitativo de los años sesenta desemboca en la acentuación muy marcada de las diferencias entre las ramas y la enseñanza superior. La polarización entre la medicina y las letras da la clave de la evolución global: el aumento del público en literatura, es esencialmente femenino y abarca a todas las clases sociales, excepto las más privilegiadas, los hijos varones de los cuadros y profesionales liberales. Los estudios de farmacia son respecto a las hijas de los cuadros lo que los estudios de medicina son a los hijos de su clase; inversamente, los estudios científicos son a los muchachos de origen popular lo que los estudios literarios son para las muchachas del mismo medio. En todas estas relaciones, el derecho ocupa una situación intermedia. La diferenciación progresiva de los públicos universitarios va a la par con su jerarquización” (p. 28)².

² “Incluso Antoine Post ha acabado reconociendo que “las formas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades han tenido el resultado contrario” (*L’enseignement s’est-il démocratisé?*, 1992). Por ejemplo, el “porcentaje de alumnos de origen popular en la Escuela Nacional de Administración, la Escuela Normal Superior y la Politécnica (las tres grandes escuelas superiores francesas) descendió de un 15,4% entre 1966 y 1970 a un 7% entre 1989 y 1993” (cit. En *Le Monde Diplomatique*, enero-2002, p. 11).

En un informe de la OCDE (1987) se afirma, en el mismo sentido, que la posición relativa de los grupos más desfavorecidos en cuanto al acceso a la Universidad no ha mejorado mucho a pesar de la expansión de los años 60. Así, por ejemplo, en Alemania, el porcentaje de familias de clase obrera que

En España, uno de los primeros que empieza a poner en solfa la idea de la expansión igualitaria de la Universidad es Carlos Lerena (1986). Concreta su sospecha en interrogantes como los que siguen:

a) Cuáles son los tipos de estudios universitarios que más han crecido. En concreto, sugiere Lerena que los estudios técnicos superiores, los de mayor duración y prestigio, tan sólo han experimentado un leve crecimiento.

b) Hasta cuándo y a qué ritmo están creciendo las tasas de escolarización universitarias.

c) Cuál es el valor de esas tasas para las distintas clases sociales. Para Lerena en las clases trabajadoras el acceso a la Universidad no ha sido tan fuerte como el de otros grupos. Sostiene, por contra, que el gran protagonista del crecimiento universitario han sido las mujeres, y que los hijos de obreros que han accedido a la Universidad lo han hecho en mayor medida en estudios de ciclo corto.

En definitiva, Lerena parece dudar que el crecimiento del alumnado universitario haya sido tanto (al menos en determinado tipo de estudios, los más valorados), y tan uniforme para todas las clases sociales.

Jerez Mir (1993, 1994, 1997) sostiene igualmente la tesis de que la expansión universitaria no se ha dado de un modo uniforme para todas las clases. Antes bien, ha corrido paralela a un proceso de diferenciación y jerarquización dentro de la Universidad. Así establece oposiciones como estudios cortos/estudios largos; estudios técnicos/estudios no técnicos; universidad pública/universidad privada; universidad de metrópolis/universidad de provincias. Quizá uno de los aspectos en que más insista sea el de que las ingenierías superiores constituyen el sector universitario que menos ha crecido en relación a otro tipo de estudios, si bien llega a apuntar que la tendencia en los últimos años se ha invertido, sobre todo en lo que se refiere a las ingenierías técnicas. Destaca cómo en la década 78-88 en las facultades se ha producido un incremento de alumnos del 59%, en las escuelas universitarias técnicas del 60,4%, en las escuelas universitarias no

enviaban a sus hijos a la Universidad aumentó en los 60, pero desde los 70 se mantiene entre un 12 y un 15%, destaca el informe (cit. Sousa Santos, 2000, p. 258).

técnicas del 52%, y en las escuelas técnicas superiores el crecimiento ha sido tan sólo del 35%. No obstante, la tendencia se ha invertido últimamente, pues del curso 87-88 al 92-93, el crecimiento de las escuelas universitarias técnicas fue de un 92,54%, las superiores de un 87,24%, las escuelas universitarias no técnicas un 42,35% y las facultades tan sólo un 18,15% (Jerez Mir, 1997). Actualizando estos datos, en el curso 96/97, primero en el que el número de universitarios de nuevo ingreso empieza a disminuir como consecuencia del descenso demográfico, el 56% de los alumnos está matriculado en licenciaturas, el 21% en diplomaturas, el 13% en ingeniería y arquitectura técnica y el 10% en ingeniería y arquitectura superior. En el curso 1998-99 se da por primera vez la circunstancia de que las licenciaturas decrecen, mientras el número de matriculados en diplomaturas e ingenierías superiores y técnicas crece un 3%. En el curso 2000-2001 las únicas titulaciones en que no descendió el número de alumnos son las Ingenierías Técnica y Superior de Telecomunicaciones, la Ingeniería Técnica de Informática de Gestión, la Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas, la Ingeniería Técnica Forestal, y el Turismo. En este último curso los estudiantes de licenciaturas han bajado a un 52,44%, los de arquitectura e ingeniería superiores se han mantenido prácticamente en un 10,29%, y los que han experimentado un leve crecimiento han sido los de las diplomaturas (22,53%) y las arquitectura e ingenierías técnicas (14,73%) –datos de la web del INE-. Quizá podamos concluir de esta última información, en sintonía con la tesis de Jerez Mir, que son los estudios cortos frente a los largos los que realmente están creciendo, siendo mucho más moderado el crecimiento de las ingenierías superiores.

Nosotros en este capítulo, partiendo de las tendencias hasta ahora apuntadas, intentaremos acercarnos a los datos que nos puedan ofrecer una imagen exhaustiva sobre el grado de igualdad o desigualdad característico del crecimiento del alumnado universitario de las últimas décadas. Nos preguntaremos, por tanto, si podemos hablar de clasismo como una característica del sistema educativo actual, y en su evolución más reciente, en sus niveles superiores. Cuál será la medida de desigualdad que empleemos será la primera decisión que habremos de adoptar. Si regresiones logísticas o simplemente frecuencias y porcentajes, al final la cuestión no será meramente técnica o estadística. De acuerdo con el

interés de nuestra investigación, hemos de fijar aquello que más nos va a satisfacer en la consecución de nuestros objetivos; aquello con que nos vamos a "conformar", en tanto que más "conforme" a lo que pretendemos en nuestro acercamiento a esa parcela de la realidad de los estudiantes universitarios en la que pretendemos adentrarnos.

Qué es, pues, lo que vamos buscando. Creemos que hay dos tipos de datos que nos ofrecen una información muy ilustrativa del grado en que la expansión de la Universidad ha afectado a las distintas clases sociales: las tasas de escolarización de cada una de éstas, por un lado; y, por otro, la composición social de los estudios universitarios. Las primeras miden la probabilidad que tiene un joven de un determinado origen social de acceder a la Universidad; la segunda nos ofrece una imagen del perfil sociológico característico de un determinado tipo de estudios. Ambos datos no tienen por qué coincidir en el sentido de reflejar clasismo o desigualdad, pues aunque haya clases sociales con muy distantes probabilidades de acceder a un determinado tipo de estudios, la composición social de éstos puede estar más representada por este tipo de alumnos, si pertenecen a clases más numerosas³. A nosotros nos va a interesar de un modo especial el primer tipo de datos⁴, dado que son los que nos pueden ofrecer pistas sobre el carácter más o menos desigual de la estructura de oportunidades que tiene un joven en el momento de una supuesta transición hacia los niveles educativos superiores.

Aclarado el sentido de la información que buscamos, pasemos a ofrecer una síntesis de los resultados a que han llegado distintos investigadores. Obviamente nos encontramos con una seria limitación de partida. Los "esquemas de clase" que se utilizan en los estudios que vamos a comentar son diferentes, afectando esas diferencias en ocasiones a cuestiones sustantivas de conceptualización de la estructura social. No obstante, vamos a hacer un esfuerzo para contrastar dentro de lo posible las conclusiones de los distintos trabajos, intentando hallar convergencias o divergencias entre ellos. Nos apoyaremos principalmente en los estudios de dos investigadores que se han preocupado

³ Así lo demuestra Carabaña (1988) en relación a los alumnos de FP.

⁴ Sin que por ello dejemos de tener en cuenta otro tipo de información complementaria.

por el tema de la igualdad de oportunidades según clase social y por su evolución histórica más reciente. Nos referimos a los de Torres Mora (1992, 1993, 1997) y Julio Carabaña (1997). Citaremos al final algunos trabajos más puntuales o simplemente de carácter local, pero que indican tendencias en la misma línea que las que señalan los primeros.

1.1. Las desigualdades educativas hasta 1981.

En el trabajo del CIDE Las desigualdades educativas en España, realizado por Torres Mora, podemos encontrar respuestas a bastantes de nuestros interrogantes. No obstante, los datos en la mayor parte de los casos proceden de la explotación del censo de 1981, por lo que nos tendremos que remitir a otros estudios para actualizar la información.

- 1) En lo que a tasas de escolarización se refiere se puede observar cómo existen muy notables diferencias entre clases sociales y cómo estas diferencias se agudizan si discriminamos entre estudios cortos y largos (tablas 1, 2 y 3). En concreto Torres Mora distingue entre escuelas universitarias, facultades y escuelas técnicas superiores.

EDAD	TOTAL	CAPITALISTAS	C.M.P.	C.M.F.a	C.M.F.b	OBREROS
18	6,5	11	4,7	21,4	10,5	2,8
19	10,1	19,5	7,5	33,2	16,9	4,1
20	11,6	22,1	8,4	39	19,3	4,7
21	13	24,5	9,6	42,2	20,9	5,1
22	11,7	23,2	8,6	37,6	19,4	4,7
23	9,8	18	7	29,2	16,1	4,1
24	8,2	16,7	5,8	23,3	13,1	3,4
TOTAL	10,1	19,2	7,4	32,5	16,6	4,1

Tabla 1. Tasas de escolarización en Facultades. Elaborada por Torres Mora a partir del censo de 1981.

EDAD	TOTAL	CAPITALISTAS	C.M.P.	C.M.F.a	C.M.F.b	OBREROS
------	-------	--------------	--------	---------	---------	---------

18	0,9	2	0,6	3,8	1,5	0,3
19	1,3	2,7	0,8	5,5	2,1	0,4
20	1,3	3,5	0,9	5	1,9	0,4
21	1,3	2,5	0,8	5,2	1,9	0,4
22	1,3	2,8	0,8	5,6	2	0,4
23	1,2	2,7	0,8	3,9	1,8	0,4
24	1,1	2,4	0,7	4,3	1,6	0,3
TOTAL	1,2	2,6	0,8	4,8	1,8	0,4

Tabla 2. Tasas de escolarización por clase social en Escuelas Técnicas Superiores. 1981.

EDAD	TOTAL	CAPITALISTAS	C.M.P.	C.M.F.a	C.M.F.b	OBREROS
18	3,4	4,7	3,2	6,2	5,2	2,2
19	6,1	9,9	5,7	11,1	9,2	4,1
20	6,6	9,6	6,6	12,2	9,7	4,5
21	5,8	9,6	5,5	10,6	8,8	3,6
22	4,7	8,3	4,8	9	6,7	2,8
TOTAL	5,3	8,3	5,1	9,7	7,9	3,4

Tabla 3. Tasas de escolarización por clase social en Escuelas Universitarias. 1981.

Aunque las tablas que ofrece el autor reflejan con claridad las diferencias entre las clases sociales, podemos comentar algunos datos: así vemos cómo las clases funcionales altas tienen en los estudios técnicos de grado superior unas tasas doce veces mayores que las de las clases obreras; esta diferencia es de 8 a 1 para el caso de las facultades: y de 3 a 1 en las diplomaturas. Entre las clases capitalistas y medias funcionales bajas y las clases obreras las diferencias, aunque no tan extremas como en el caso anterior, siguen siendo considerables (por ejemplo, en los estudios técnicos superiores las clases capitalistas tienen seis veces más probabilidades que las clases obreras, y las clases medias bajas cuatro veces más)⁵.

Pero la agrupación de categorías socioprofesionales que hace Torres Mora no permite reflejar las diferencias tan extremas que se dan entre clases como la de los profesionales liberales y la de los obreros del campo. Carabaña (1993) realiza tal

⁵ El 70% de los hijos de familias de clase media funcional o capitalista que estudia en la Universidad lo hace en facultades, mientras entre los obreros este porcentaje es del 49%, similar al de los que estudian en escuelas universitarias (47%).

comparación y obtiene una diferencia de 20 a 1 en las probabilidades de acceso a facultades o ETS (Escuelas Técnicas Superiores).

En general, se puede apreciar que la clase social que más decididamente apuesta por enviar a sus hijos a la Universidad es la clase media alta, seguida de la capitalista y de la clase media funcional baja. Puede resultar en un principio sorprendente el comportamiento que reflejan las bajas tasas de escolarización de la clase media patrimonial, más cercano al de los obreros que al de las clases medias. Ello probablemente sería menos notable si desagregáramos de esta clase a los propietarios agrícolas de los demás tipos de pequeños propietarios. Lo mismo sucede al englobar en un solo grupo a todos los obreros, sin distinguir por sectores. Y ello se debe a que los hijos de trabajadores y empresarios agrarios (es de suponer, más cuanto menor número de asalariados se tenga) muestran una menor tendencia a invertir en lo escolar, como bien se puede deducir del cruce de las variables hábitat y nivel educativo que hace Carabaña (1993): tabla 4.

Clases sociales	Niveles educativos y hábitat					
	Bachillerato			F.P.		
	Rural	Urbano	Intermedio	Rural	Urbano	Intermedio
Capitalistas	41	46,5	55,4	9,5	10,5	10,7
Medias propietarias	24,1	29,1	37,9	9,3	10,5	15
Medias funcionales altas	65,1	67,7	73,4	5,7	6,2	6,4
Medias funcionales bajas	42,9	46,3	54,8	11,5	12	14,2
Obreras	15,9	16,3	25,1	10,1	11,6	19,3
Total	23,2	25,8	40,2	9,7	11	15,6

Tabla 4. Desigualdades en BUP y FP por tamaño de hábitat y clase social (censo de 1981, fuente: Torres Mora, 1992). Tasas de escolarización.

Vemos, por ejemplo, cómo las probabilidades de estudiar bachillerato dentro de la clase media patrimonial son 1,5 veces mayor en el hábitat urbano que en el rural; y 1,1 veces si comparamos los obreros urbanos y los rurales.

Si nos referimos a estudios universitarios, vemos también cómo, una vez un joven decide realizar una determinada carrera, su hábitat de procedencia va a influir mucho en el tipo de titulación a elegir. Así, por ejemplo, casi la mitad de los jóvenes de origen rural que van a la Universidad optan por diplomaturas, mientras que tan sólo lo hace uno de cada tres en las ciudades.

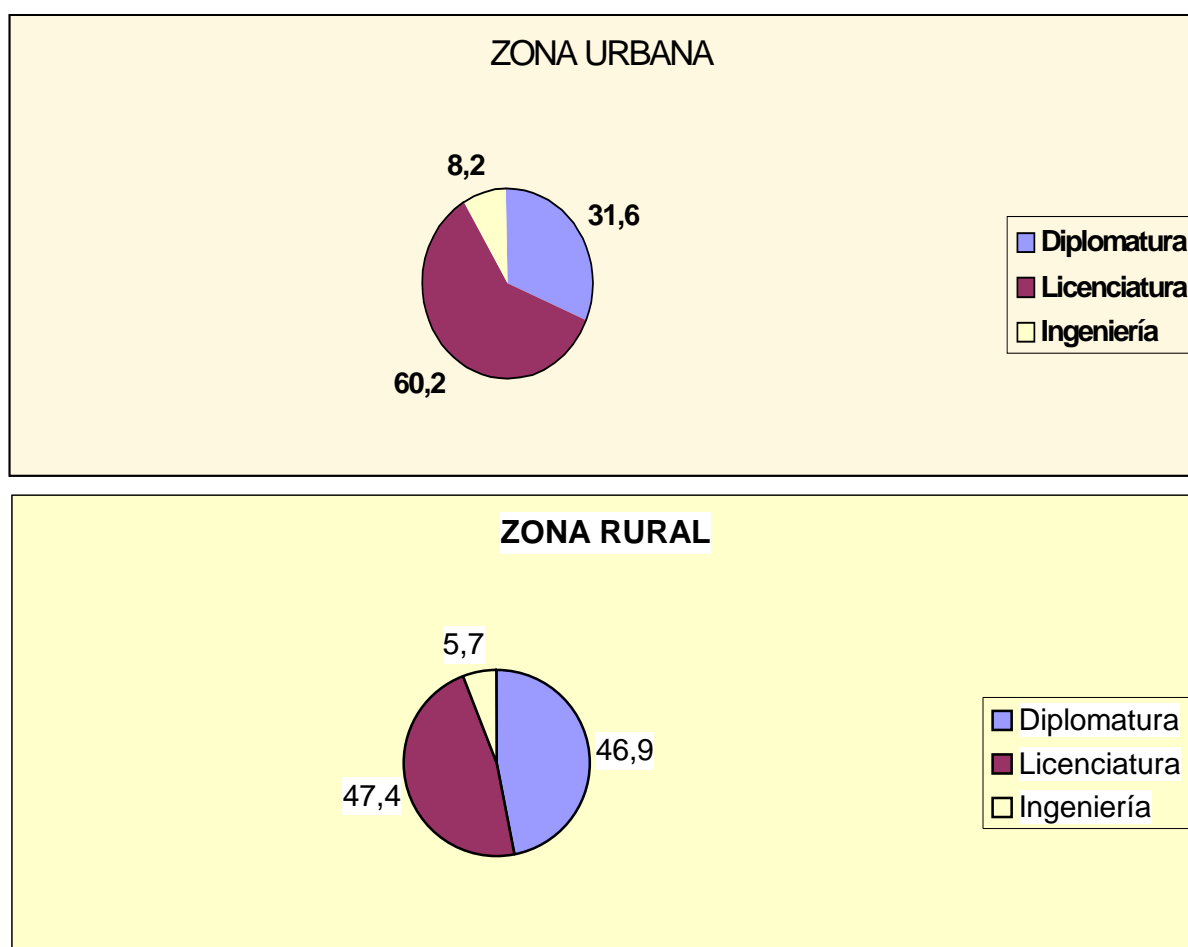


Gráfico 1. Distribución de la población universitaria de 19 años por clase social y hábitat (Torres Mora: 1992).

Otro tipo de comportamientos en que podemos apreciar significativas diferencias por clase social (Torres Mora, 1994) son el retraso y el abandono académicos. El retraso en los niveles pre-universitarios se paga en todas las categorías socioeconómicas con una disminución de probabilidades de acceder a la Universidad, no obstante, “la probabilidad

de entrar en la Universidad de los jóvenes de origen alto que llegan con retraso supera la de los jóvenes de origen bajo que llegan a tiempo” (Torres Mora, 1994, p. 151). De ahí que la edad de máxima intensidad de escolarización universitaria se da en la clase de trabajadora un año antes que en las demás clases sociales, en concreto a los 20 años.

Las diferencias entre las tasas nos están informando, pues, sobre pautas de escolarización diversas. En efecto, no todo joven en edad de entrar en la Universidad baraja de igual forma esa posibilidad. Para muchos, unos años antes había dejado definitivamente de ser una opción⁶. Torres Mora, basándose en la tesis de Hout (1994), indica que la mayor fuente de desigualdad se da en los momentos de transición. La elección en que más se encuentran representados los jóvenes de clase obrera es, pues, la del abandono. Es lógico que encontremos probabilidades muy diversas de acceder o no a la Universidad según origen social. Pero, incluso para aquellos que han recorrido la muy selecta carrera escolar hasta llegar al peldaño superior, las probabilidades de acceder a estudios de mayor o menor duración varían según clase social y hábitat de procedencia. Que las diferencias son enormes o nimias, eso es otra cuestión que por ahora no nos planteamos. Constatar las desiguales alternativas que efectivamente se le plantean a un joven según los recursos disponibles con que cuenta es lo que creemos se puede leer modestamente a la luz de los datos hasta aquí ofrecidos.

- 2) La pregunta que pasamos a responder a continuación con los datos de Torres Mora es: ¿Tienen las aulas universitarias un perfil social donde predominan la clase capitalista y media alta? ¿Qué proporción suponen dentro de los estudios universitarios las clases más desfavorecidas en sus tasas de escolarización (media patrimonial y obrera)?

⁶ Las cifras de desescolarización a los 15 años lo dicen: un 25% ha abandonado la escuela, siendo casi el 70% de ellos de origen obrero. Las de escolarización en BUP y FP también hablan por sí solas: a los 15 años las tasas de escolarización en BUP de la clase funcional alta es casi cuatro veces superior a la de los obreros; en FP la diferencia es de 2,6 a 1 a favor de los hijos de trabajadores: “A los 20 años los hijos de obreros se concentran en la calle, y otro tanto les ocurre a los hijos de las clases medias patrimoniales” (Torres Mora, 1994, p. 385).

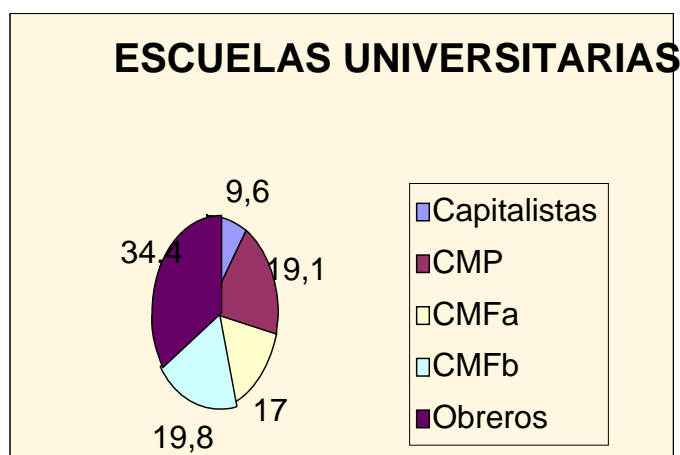
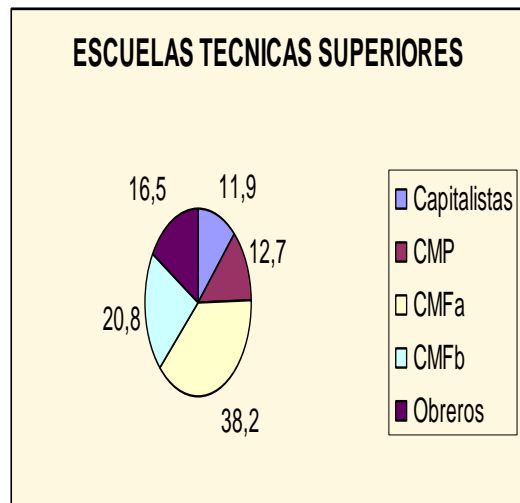
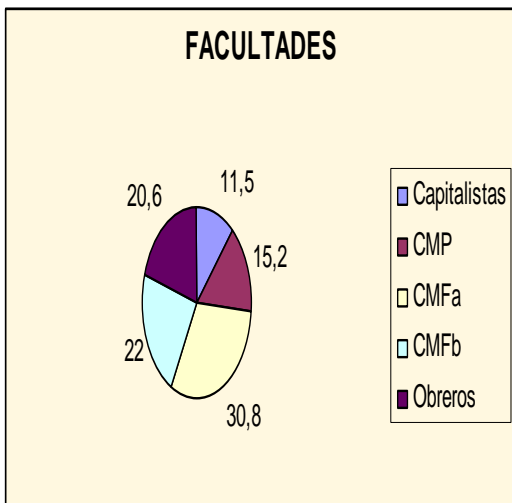
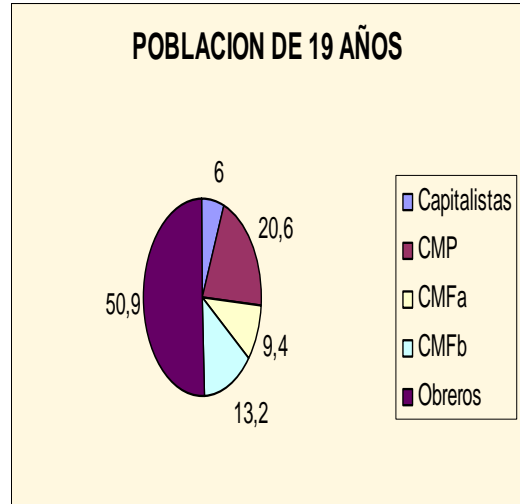
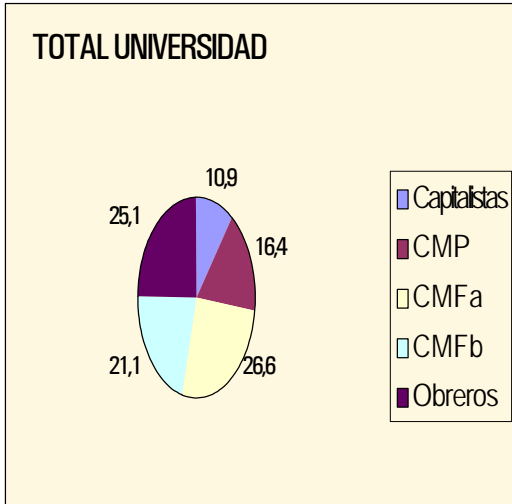


Gráfico 2. Distribución del alumnado de 19 años por clase social y tipo de estudios (Torres Mora: 1992).

Los gráficos del informe del CIDE (grafico 2) son de por sí bastante elocuentes. Podemos en primer lugar comparar los porcentajes de la presencia de cada clase social en la Universidad con lo que suponen cada una de ellas en el conjunto de la población que en 1981 tenía 19 años. Se aprecia una evidente sobrerrepresentación de las clases medias altas (26,6% frente al 9,4%), y una sobrerrepresentación no tan notable de las clases propietarias y medias bajas. Por contra, las clases patrimoniales y las clases trabajadoras se hallan infrarrepresentadas, aunque es en el caso de la clase obrera en el que esto se aprecia con mayor claridad (suponen un porcentaje del total de estudiantes universitarios del 25%, cuando constituyen la mitad de los efectivos de 19 años).

Por otra parte, si distinguimos entre tipos de estudios universitarios, vemos cómo en las escuelas técnicas superiores casi 3 de cada 4 alumnos procede de clase alta, media alta y media (12% de clase capitalista, 38 % de clase funcional supraordinada, 21% de clase funcional subordinada). Se puede afirmar, pues, que estos estudios tienen un perfil social elevado, en los que consecuentemente las clases que menor presencia tienen son las medias patrimoniales (13%) y la de los obreros (16,5%).

Si nos fijamos en las escuelas universitarias vemos lo contrario. Aquí uno de cada tres estudiantes de 19 años de edad procede de una familia obrera, aunque no hemos de olvidar que esta proporción sigue siendo inferior a la que tienen los hijos de trabajadores en el total de la población de 19 años.

Se constata, pues, que las aulas universitarias no están pobladas como cabría esperar de la distribución en clases de los jóvenes en edad de realizar estudios universitarios. La Universidad ha abierto sus puertas en las últimas décadas a un mayor número de estudiantes, pero la entrada resulta más estrecha para determinados grupos sociales. No obstante, no por ello hemos de negar que, sobre todo en facultades y escuelas universitarias⁷, la presencia de hijos de obreros no es minoritaria, lo que sin duda constituye un elemento novedoso del paisaje universitario en tanto que ha sido una clase que no ha formado parte tradicionalmente del panorama de los estudios superiores.

Hasta aquí contamos con datos que necesitamos actualizar, por un lado; y que, por otro, no nos dicen nada de la evolución de la desigualdad, sobre el grado en que la notable expansión que la Universidad ha experimentado ha afectado al acceso a ésta de las clases populares. Una de las partes de la tesis de J.A. Torres Mora “Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico” explota información publicada por el INE que contiene resultados del censo de 1981 distinguiendo por provincias. La intención es conocer cómo cambió la desigualdad educativa por categoría socioeconómica y por provincia en el período de entre 1970 y 1981.

A grandes trazos, se concluye indicando que en 1981 la desigualdad era tres cuartas partes de la existente en 1970. La mayor parte de la disminución de la desigualdad se debe al decrecimiento de la desigualdad en el interior de las provincias, y no a la disminución de las desigualdades entre provincias. Las diferencias entre agrarios y no agrarios son las que más disminuyen. Buena parte de dicha disminución se debió también a que se aproximaron en cuanto al comportamiento educativo los no cuellos blancos a los cuellos blancos, sin que éstos disminuyeran sus tasas de escolarización. Ahora bien, ello se da a costa de aumentar el porcentaje de desigualdad

⁷ En estos tipos de estudios es donde se ha centrado buena parte de la expansión universitaria, tal como hemos visto más arriba. Últimamente se aprecia una tendencia a decrecer las matrículas en las licenciaturas frente a un crecimiento de los estudios cortos. Las titulaciones más numerosas siguen siendo, no obstante, las licenciaturas de Derecho y C. Económicas y Empresariales, y las diplomaturas de Maestro y C. Empresariales, que suponen un 31,36% del alumnado universitario total - datos de la web del INE, 2002-.

debido a las diferencias entre los obreros y los no obreros. Disminuyen las diferencias entre las clases medias funcionales y las patrimoniales, pero crece la importancia relativa de las diferencias entre los obreros y el resto, que pasa de un 68% a un 80%. Aunque las diferencias entre obreros y no obreros también descienden, no obstante era la principal fuente de desigualdad educativa en 1981 –concluye Torres Mora-.

En otra de las partes de la tesis analiza la evolución de la desigualdad educativa a lo largo del siglo a partir de los datos del CIRES, que se basan en una muestra de 25.200 individuos. Parte de la tesis de Hout⁸ y por ello nos ofrece datos sobre transiciones educativas. En concreto a nosotros nos va a interesar la tercera: la que se da entre las enseñanzas medias y el nivel superior. Ni la mitad de los que han superado la enseñanza media logra acceder a la Universidad. Aquí el nivel educativo del padre resulta una variable determinante. Las diferencias oscilan entre un tercio entre los hijos de aquellos que no han concluido los estudios primarios, y tres cuartos de los hijos de universitarios. “Así cabe concluir que, para los que han terminado la enseñanza media, el tener un padre con estudios superiores es la mejor garantía de acceder a la Universidad” (p. 338).

1.2. Las desigualdades hasta 1991.

Del borrador "La evolución de las desigualdades educativas por clases sociales en España según la Encuesta Sociodemográfica, 1907-1976", presentado por Julio Carabaña en la VI Conferencia de Sociología de la educación (Jaca, 1997) podemos extraer una valiosa y actualizada información que nos será de gran interés no sólo por el carácter longitudinal del estudio, sino también por el amplísimo esquema de clases utilizado. Se trabaja con 18 clases⁹, lo cual nos va a permitir -como se verá más adelante- distinguir comportamientos muy diferenciados dentro de categorías como la de los obreros, o la de los propietarios. Además hemos de destacar que el trabajo de Carabaña explota los datos

⁸ Lo más determinante en cuanto a desigualdades educativas son las decisiones de transición de unos a otros niveles.

⁹ Se trata de una desagregación del esquema de clases EGP (Erikson, Goldthorpe y Portocarero).

de la ESD (Encuesta Sociodemográfica), que se pasó a una vasta muestra de 157.000 personas.

De cara a responder nuestros interrogantes iniciales nos interesarán dos tipos de datos: por un lado la evolución de los efectivos que cada clase social ha ido enviando a la Universidad desde principios de siglo (y en especial en las tres últimas décadas) y las diferencias entre unas clases y otras, así como la evolución de tales diferencias; y, por otro lado, la situación de principios de los 90 de cara a comparar esas tasas con las de Torres Mora referidas a 1981.

1.2.1. La evolución de la desigualdad desde comienzos de nuestro siglo.

Distinguiremos, a partir de las series que aporta el citado trabajo de Carabaña, el comportamiento de los hombres del de las mujeres, pues no siguen pautas idénticas en lo que a igualdad educativa se refiere.

A) Los hombres.

El comportamiento de los varones referido a la evolución de las distintas clases sociales a lo largo del siglo se puede agrupar en tres tipos:

a) El de aquellos grupos que en las últimas décadas (a partir de los 60) han visto descender la proporción de jóvenes que entraban en la Universidad. Nos referimos en este apartado a clases de servicio y a clases propietarias. Entre estos grupos se encuentran los profesionales y directivos, por un lado, que son grupos en los que la aplicación de la Ley General de Educación de 1970 coincidió con una evidente tendencia a enviar en menor medida a sus hijos a la Universidad. En el caso de los profesionales ya se partía en la cohorte 7-16 de unos elevados niveles (se optaba en un 61,5% de los casos por realizar estudios universitarios), no muy distantes de los de la cohorte 67-71 (69,1%), por lo que parece que se trata de una clase que prácticamente ha tocado techo. Para el grupo de los directivos la secuencia fue la siguiente: tras la postguerra se había producido un notable crecimiento de sus probabilidades de acceso a los estudios superiores, crecimiento que fue

continuado hasta la cohorte 57-61, en la que ya en parte se estaba aplicando la LGE (Ley General de Educación), y que cayó a partir de ese momento.

Por otro lado, tenemos otros grupos que también han empezado a enviar menos jóvenes a la Universidad, pero que, sorprendentemente, habiendo partido de niveles más bien bajos, llegaron a alcanzar en torno a los años 50 proporciones cercanas a la mitad de sus hijos, para posteriormente empezar una tendencia decadente que les lleva hasta niveles de entre el 22 y el 30%. Esto les sucede a la clase de pequeños propietarios no agrarios tanto manuales como no manuales. Otra clase de propietarios¹⁰ que experimentan un comportamiento también descendente es la de los agricultores con asalariados, que del nivel del 30% que alcanzaron en el período postguerra civil, iniciaron un descenso interrumpido tan sólo en los años 60, que le llevó al nivel de 15,3% de 1991. Se trata en todos los casos de viejas pequeñas clases medias rentistas o patrimoniales, que sin duda han perdido peso en la estructura social de nuestro país a consecuencia de los cambios modernizadores de éste a partir de finales de los 50 (Jerez Mir, 1994, p. 38).

b) Hay otras clases en las que la evolución seguida manifiesta un claro crecimiento desde los años 30, afianzado en los 50, pero estancado a partir de los años 60 (de nuevo la entrada en vigor de la LGE). Se trata de clases que, al igual que las anteriores, se han estancado en las últimas décadas, aunque ahora nos referimos en todos los casos a clases medias no propietarias: profesionales y técnicos inferiores, empleados no manuales de grado medio, y autónomos tanto manuales como no manuales. Son clases que alcanzaron su techo antes de los procesos de modernización capitalista en nuestro país, o a las que ésta, al menos, no les ha supuesto un aumento de su predisposición a invertir en educación universitaria.

c) Esto sí le ocurrió, en cambio, a una serie de grupos que crecieron de un modo notable a partir de los años 50, aunque con la entrada en vigor de la LGE frenaron o estancaron transitoriamente su crecimiento, para lograr recuperarse algo después. Estamos hablando, no obstante, de clases que partían de casi una nula representación en la Universidad a principios de siglo, y que tras la evolución que han seguido han llegado a

¹⁰ En contra de las tesis de Bourdieu, para quien las clases propietarias tienden a invertir cada vez más en capital escolar para asegurar su reproducción social.

unos niveles de tan sólo en torno al 15%. Se trata del comportamiento de las clases sociales más bajas: obreros cualificados y semicualificados de la industria, obreros de los servicios, agricultores sin asalariados, supervisores de trabajadores manuales, peones industriales, e incluso obreros del campo (aunque estos últimos se han mantenido muy al margen de la expansión del alumnado universitario y en 1991 tenían una participación del 5,7%, la más baja de todas las clases)¹¹. Tengamos en cuenta, como destaca Jerez Mir (1994, p. 42) que desde comienzo de los 50 hasta mediados de los 70, unos ocho millones de campesinos y jornaleros emigraron del campo a las ciudades españolas, creando un nuevo sector popular urbano con bastantes expectativas de movilidad vía escolar.

Qué es lo que podemos ir concluyendo. Que la expansión universitaria correspondiente a los fenómenos modernizadores de nuestro país (a partir de los años 50) se inició teniendo un panorama muy desigual: en la cohorte 47-51 tan sólo los profesionales y técnicos tanto superiores como medios y los propietarios no agrarios (en total seis clases de dieciocho) enviaban al menos a uno de cada tres de sus hijos a la Universidad¹². El resto de las clases tenía una menor participación: las clases medias con mayor porcentaje eran la clase de las fuerzas armadas, supervisores de trabajadores manuales y propietarios agrarios con asalariados (en torno a uno de cada cuatro hijos), seguidas de los trabajadores de cuello blanco de grado bajo, trabajadores de los servicios y autónomos (en torno a uno de cada siete). Las clases de obreros y peones de la industria, además de los trabajadores agrarios, unido a los agricultores sin asalariados, no llegan ni a enviar a uno de cada diez de sus jóvenes.

A finales de los 60, por contra, ya hemos visto cómo se produce el descenso de las clases de servicio alta, y de algunas clases propietarias, mientras el resto de las clases medias (salvo los grupos de suboficiales y clases de tropa y supervisores de trabajadores manuales) empieza a estancar su crecimiento. Por otro lado, son los grupos populares los que empiezan a crecer: obreros de todos los sectores productivos (en menor medida los del

¹¹ La clase Vb (fuerzas armadas) ha experimentado un crecimiento algo diferente (aunque es otro de los grupos que crecen). Inicia un lento despegue desde los años 30, mantiene su crecimiento hasta empezar a acelerarse ligeramente en los años 60, para llegar a alcanzar el 32,5%.

¹² Destacan los profesionales superiores, con un 67,7%.

sector agrario¹³), además de agricultores sin asalariados. Por lo que podemos extraer la conclusión de que el actual panorama universitario para el caso de los varones es menos desigual que el de los años 50. No obstante, pasaremos más adelante a apreciar la frecuencia con que a principios de los 90 enviaban las distintas clases sociales a sus hijos a la Universidad, y abundaremos en la idea de igualdad/desigualdad.

B) Las mujeres.

Las mujeres empiezan el siglo con una escasísima participación en los estudios universitarios. Tan sólo las clases de profesionales, directivos y pequeños propietarios no manuales envían a algunas de sus hijas a la Universidad. En los años de postguerra comienza a crecer la clase de los profesionales y directivos, las hijas de suboficiales y clases de tropa, los autónomos no manuales, los pequeños propietarios manuales, los supervisores de trabajadores manuales y los agricultores con asalariados, es decir, clase alta y clases propietarias principalmente. Las nacidas a partir de los 50 verán aumentar sus efectivos en la Universidad en las siguientes clases: trabajadores de cuello blanco, pequeños empleadores no manuales, autónomos manuales, agricultores sin asalariados. En fin, siguen creciendo las pertenecientes a la pequeña burguesía y emergen más claramente las hijas de empleados no manuales. De las distintas categorías de trabajadores, algunas también empezaron a crecer tímidamente a principios de los 60, pero el gran despegue se da en las dos últimas cohortes, a partir de los años 80.

El resultado de todo esto son unos porcentajes superiores en todos los casos (salvo el de los autónomos no manuales) al de los hombres, pues aunque las mujeres parten de niveles muy bajos, una vez iniciado su crecimiento, no se para o frena a comienzos de los 70, como vimos sí ocurría en el caso de los varones. Por otro lado, aunque el crecimiento es más repartido entre todas las clases sociales que lo que ocurría para los hombres, no hemos de olvidar que hay clases que inician su expansión antes que otras (clase de servicio, clases propietarias y clases medias, sobre todo no manuales), con lo que esa ventaja inicial se reflejará sin duda en los porcentajes del año

¹³ Estos incluso decrecen en la última cohorte.

1991. O sea, que si comparamos la cohorte 47-51 con la del 67-71, esta última se caracteriza por un mayor número de clases con notables probabilidades de enviar a sus hijas a las aulas universitarias¹⁴, en ese sentido, por una mayor igualdad. Pero de los datos del 91 y del modo en que se distribuyen esas probabilidades entre las clases sociales pasaremos a hablar en el siguiente apartado.

De este concluiremos, por el momento, que, si hubiéramos de buscar a los protagonistas del "boom" universitario de las últimas décadas habría que hablar en primer lugar de género, pues han sido las mujeres de todas las clases sociales las que lo han hecho¹⁵. En segundo lugar, los varones de los sectores más populares, que no tenían tradición de apostar por la realización de estudios superiores, empiezan a hacerlo justo cuando las clases alta y de algunos sectores de las clases medias, sobre todo pequeños propietarios, empiezan a ir algo menos a la Universidad o a estancar su crecimiento. Que esto aumenta la igualdad o la desigualdad, podríamos decir que ligeramente se es menos desigual o más igual (según se adopte un punto de vista pesimista u optimista). Pero pasemos a ver los resultados de las evoluciones hasta ahora descritas centrándonos en los datos referidos al año 1991.

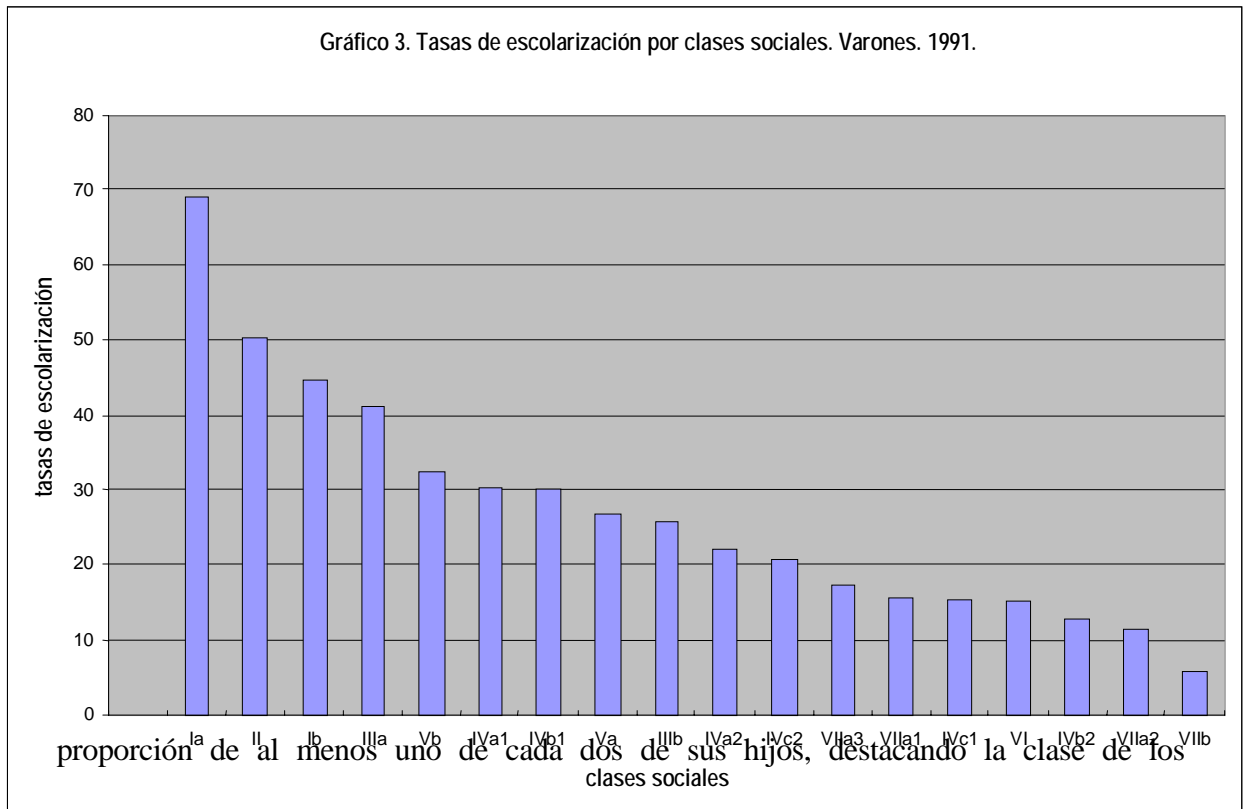
1.3. ¿ La igualdad de oportunidades en 1991?.

A) Los varones.

En la gráfica 3 se puede observar cómo en general la distribución de probabilidades de acceder a la Universidad sigue unas pautas en las que la variable clase social parece tener mucho que decir.

Cuadro de correspondencia de las clases sociales

Ia:	clase de servicio alta e intermedia: profesionales superiores, administradores superiores, directores de grandes empresas, grandes propietarios.
II:	clase de servicio baja: profesionales inferiores y técnicos superiores.
Ib:	directivos.
IIIa:	empleados no manuales de grado medio.
Vb:	fuerzas armadas, policía y personal de seguridad público (por debajo de suboficial).
IIIb:	empleados no manuales de grado bajo.
IVa1:	pequeños propietarios no manuales con asalariados.
Va:	técnicos inferiores, supervisores de trabajadores no manuales.
IVb1:	pequeños propietarios no manuales sin asalariados.
IVa2:	pequeños propietarios manuales con asalariados.
IVc1:	pequeños propietarios agrarios con asalariados.
IVc2:	pequeños propietarios agrarios sin asalariados.
VIIa3:	trabajadores de los servicios no cualificados.
VIIa1:	trabajadores semicualificados de la industria.
VI:	trabajadores cualificados de la industria.
IVb2:	pequeños propietarios sin asalariados manuales.
VIIa2:	peones industriales.
VIIb:	trabajadores agrarios.



profesionales, con cerca de un 70%. Le siguen los trabajadores de cuello blanco de grado medio, con un 40%. Estos dos grupos son los que superan la media de probabilidad de acceder a la Universidad. Tengamos en cuenta que ésta se halla para los varones en un 23,2%, para las mujeres en un 30,8%, y para el conjunto de ambos sexos en un 26,9%. Datos éstos muy similares a los que se aportan en el Informe Universidad 2000: un 27,3% de la población de ambos sexos entre 18 y 21 años, y un 19,8% entre los 22 y 25 años¹⁶.

A continuación tenemos varios grupos de clases medias no manuales y propietarias (no agrarias), con alrededor de un 30%, en torno, pues, a la media: son las clases IVb1, Va, Vb, IIIb y IVa1. De otro lado, pequeños propietarios agrarios y manuales envían a uno de cada cinco de sus jóvenes a la Universidad. Y las clases obreras (salvo la de trabajadores del campo, con un nimio 5,7%) envían, por último, entre un 10 y un 15% de sus hijos a realizar estudios universitarios, destacándose los obreros de los servicios (17,2%), y dos grupos de clases medias que se comportan de un modo muy similar al de las clases trabajadoras: los agricultores con asalariados y los autónomos manuales. Observemos cómo por debajo de la media se encuentran tanto las clases populares como las viejas pequeñas clases propietarias.

B) Las mujeres.

También las clases de servicio son las que destacan (gráfica 4), pero esta vez añadiendo el grupo de trabajadores de cuello blanco de grado medio al de los que tienen porcentajes superiores al 50%. Son además dos las categorías que están en torno al 70%. Y es que en todas las clases vamos a encontrarnos que las mujeres optan más que los hombres por la realización de estudios universitarios. Tenemos a continuación tres clases con niveles de entre el 40 y el 45%: clases medias no manuales (Vb y IIIb) y pequeños propietarios no manuales (IVa1)¹⁷. O sea, que por encima de la media nos encontramos a

¹⁶ La tasa de acceso es mayor (un 41% para los hombres y un 46% para las mujeres), según el citado informe, pero habría que contrastarla con las tasas de graduación, es decir los graduados en relación a la población en edad de completar los estudios: tan sólo un 20% para los hombres y un 29% en el caso de las mujeres.

¹⁷ Estas clases para los varones tenían porcentajes inferiores al 40% en todo caso.

más sectores de las clases medias que en el caso de los varones. En torno al 30% siguen otros grupos de profesiones no manuales (IVb1 y Va) así como otras clases propietarias (IVa2 y IVc1¹⁸). Entre las clases más populares (incluimos de nuevo aquí a los autónomos manuales y los propietarios agrarios sin asalariados), todas las de trabajadores envían a una de cada cuatro hijas a la Universidad¹⁹, salvo los peones industriales (tan sólo en un 13,8%) y los obreros agrícolas (9,8%) que, como en el caso de los varones, son las clases más excluidas de la expansión universitaria.

Vemos, pues, que las mujeres de prácticamente todas las clases sociales han apostado más fuerte que sus hermanos por la Universidad y que el perfil es también algo menos desigual que en el de éstos: siete grupos registran niveles de al menos el 40% frente a tan sólo cuatro en el caso de los hombres. En las primeras tan sólo dos grupos rondan el 10% y en los segundos son cuatro. Pero, en general, si tomamos los datos de ambos sexos agregados (gráfico 5), se puede constatar la relación entre probabilidad de cursar estudios superiores y pertenencia de clase: las clases obreras (incluidos aquí los autónomos manuales, que se comportan de un modo similar) y los pequeños propietarios del campo, son los que menores proporciones tienen (en torno a uno de cada cinco de sus hijos, si excluimos a los peones industriales y asalariados del campo, con porcentajes aún menores (envían a tan sólo uno de cada 10). En el extremo opuesto, las clases de servicio y los trabajadores de cuello blanco de grado medio envían a la Universidad al menos a uno de cada dos de sus hijos (los profesionales a tres de cada cuatro)²⁰. A este grupo le seguiría el de empleados no manuales de grado bajo²¹, además de pequeños propietarios no manuales con asalariados, cuyos hijos optarían por los estudios superiores en una proporción de uno

¹⁸ Notemos cómo las hijas de agricultores con asalariados van en mayor medida que sus hermanos a la Universidad -en casi la mitad de los casos optan por diplomaturas-, en consonancia con lo que Juan Jesús González propone en "Efectos perversos de las estrategias familiares en la agricultura" en GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO, E. (eds.): *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.

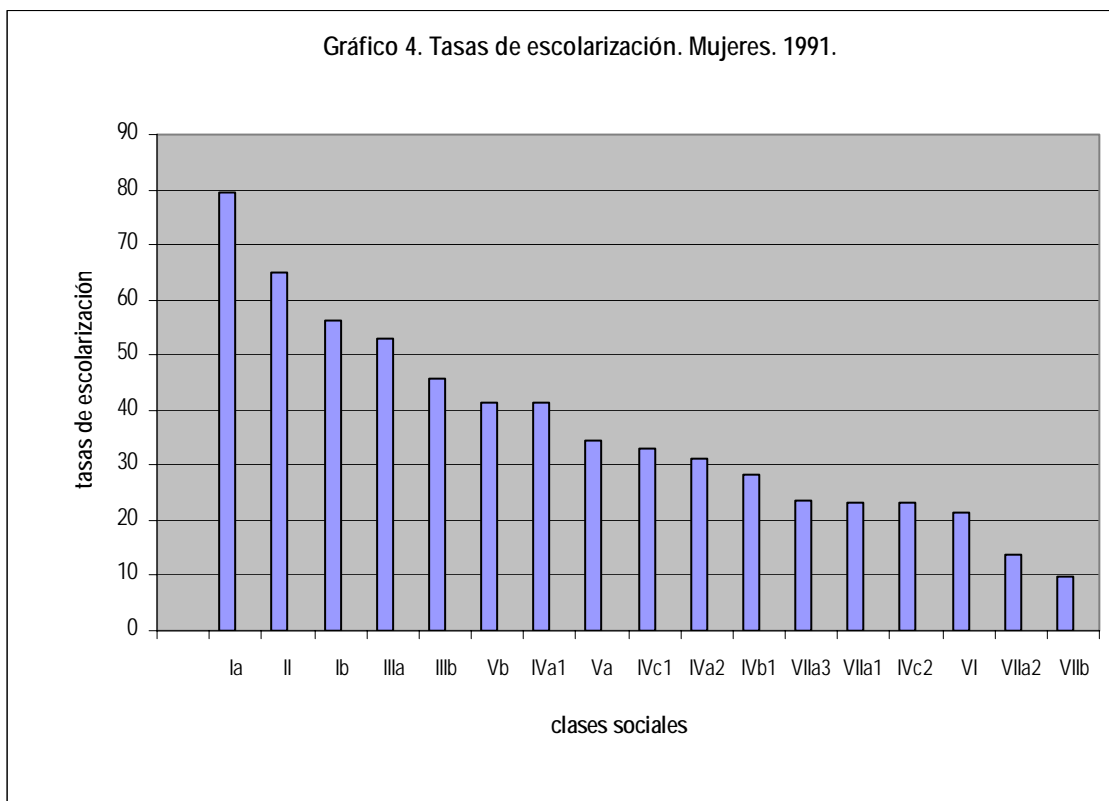
Observemos además cómo las clases de pequeños propietarios IVA2 y IVc1 que para los hombres estaban por debajo de la media en el caso de las mujeres están por encima. Lo que nos puede estar informando de diferencias según género en las estrategias familiares de reproducción de la posición social para determinados sectores de la pequeña burguesía.

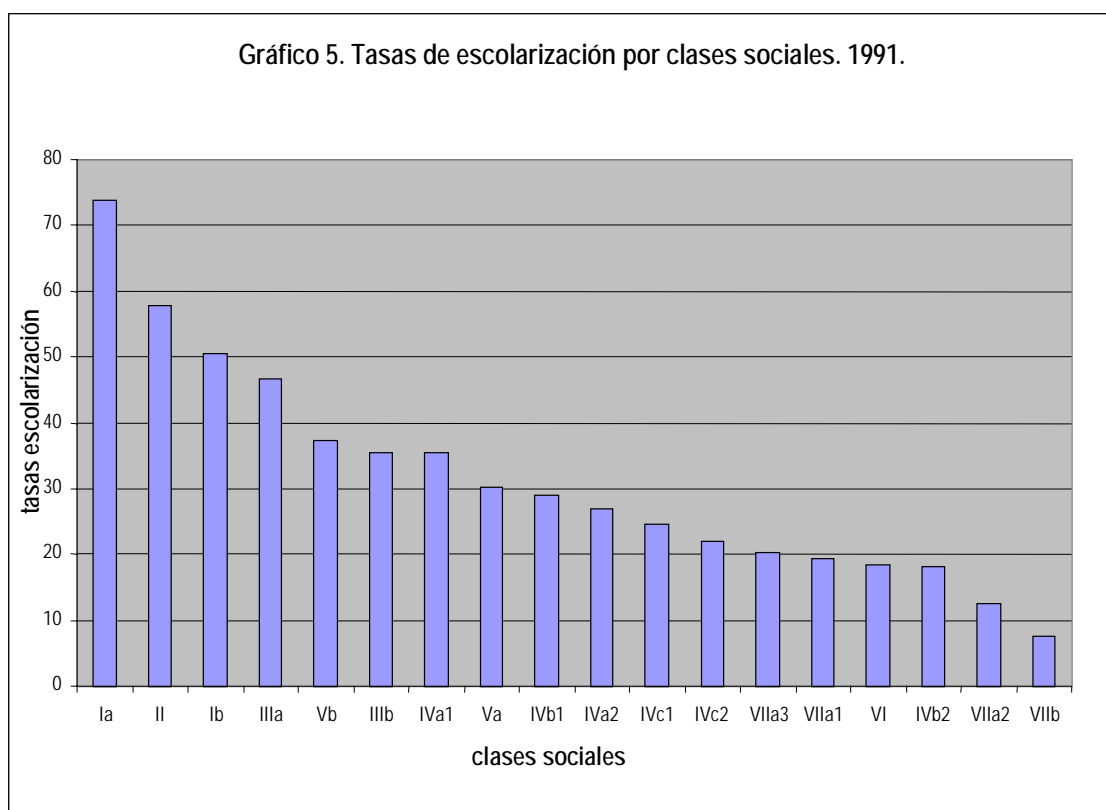
¹⁹ El porcentaje es algo menor, en torno al 23%, por lo que exageramos diciendo una de cada cuatro.

²⁰ Las diferencias entre tasas de escolarización entre clases son en 1991 inferiores a las que indicaba Carabaña (1993) para el 81. En facultades y ETS, diez veces superior las de los profesionales liberales a la de los obreros del campo (frente a 20 en 1981).

²¹ Incluiríamos a las fuerzas armadas, policía y personal de seguridad.

de cada tres. Y, por encima de los sectores populares, tendríamos un sector de empleados poco cualificados (técnicos inferiores y supervisores de trabajadores manuales), así como un grupo de pequeños propietarios cuyos hijos irían a la Universidad en una proporción de entre el 25 y el 30%. Entre estos pequeños propietarios el no tener asalariados no importaría si estamos hablando de propietarios no manuales, pero en el caso de que sí lo fueran (manuales), se trataría de propietarios con asalariados.





Se puede ver claramente, pues, que, además de la propiedad (capital económico), el nivel de cualificación (estudios) del padre ejerce influencia en las conductas educativas; y que, por otra parte, la distinción manual-no manual -muy relacionada por cierto con el capital escolar- también resulta significativa. Destacaremos, además, que las clases trabajadoras, si bien han aumentado su presencia en las últimas décadas en las aulas universitarias, siguen siendo las que menores oportunidades educativas tienen.

Por otra parte, hemos de hacer notar (tabla 5) cómo las clases más altas y las más bajas son las que en menor y mayor proporción respectivamente optan por realizar estudios cortos²², tal como ya habíamos visto en el trabajo de Torres Mora. Así las cinco primeras clases lo hacen todas en menos de un 30% (destaca otra vez aquí la de los profesionales, en la que tan sólo uno de cada cinco de sus universitarios cursa algún tipo de diplomatura), mientras que en el resto de las clases estudian al menos un 40% de sus estudiantes en escuelas universitarias, despuntando el caso de los peones industriales (44%) y los obreros

²² Aquí distinguimos sólo entre estudios cortos y largos, incluyendo en los primeros tantos las

agrarios (60,5%)²³, precisamente las dos clases más marginadas en el acceso a la Universidad.

Clases soc.	Univ.	Fac., ETS	EU	% EU	% EU hombres	% EU mujeres
Ia	73,9	59,6	14,3	19,35	24,46	14,37
II	57,9	39,8	18,1	31,26	33,6	29,8
Ib	50,5	34,6	15,9	31,48	27,35	34,81
IIIa	46,8	33,5	13,3	28,42	30,58	26,84
Vb	37,4	25,5	11,9	31,82	37,54	28,33
IIIb	35,4	21,4	14	39,55	38,91	39,61
IVa1	35,4	19,1	16,3	46,04	38,87	51,57
Va	30,2	17,9	12,3	40,73	38,06	43,44
IVb1	29,1	16,8	12,3	42,27	37,79	44,33
IVa2	27	15,7	11,3	41,85	45	40,51
IVc1	24,6	14,5	10,1	41,06	34,64	43,94
IVc2	21,9	12,9	9	41,09	46,38	35,34
VIIa3	20,3	12,6	7,7	37,93	36,63	39,41
VIIa1	19,3	12,1	7,2	37,3	30,13	43,16
VI	18,3	11,1	7,2	39,34	41,72	38,14
Ivb2	18,2	10,1	8,1	44,5	53,17	40
VIIa2	12,6	7	5,6	44,44	50,88	39,13
VIIIb	7,6	3	4,6	60,53	64,91	58,16
TOTAL	26,9	17,4	9,5	35,31	36,64	34,74

Tabla 5. Tasas de escolarización por clases sociales (porcentaje que ha empezado estudios universitarios en 1991 de entre los nacidos en 1967-1971). Porcentajes de universitarios que empezaron estudios en escuelas universitarias por clases sociales.

Resumiendo, hemos visto hasta ahora, con la evidencia empírica de dos amplios trabajos, cómo la posición de clase (medida indirectamente por la profesión del padre) configura en buena medida la estructura de oportunidades para el joven, incluso cuando éste ha recorrido con éxito la sobreesleccionada carrera escolar hasta llegar a la Universidad²⁴. La evolución de las últimas décadas ha tenido un sentido igualador,

diplomaturas técnicas como no técnicas, y en los segundos tanto las facultades como las ETS.

²³ También los pequeños empleadores no agrarios, en los que casi la mitad de sus estudiantes universitarios realizan estudios de ciclo corto, siendo esto más notable aún para el caso de las mujeres.

²⁴ No podemos dejar de hacer mención al trabajo de Torres Mora (1997), en que utiliza también la ESD de 1991 (con distinta clasificación de las categorías “clase social” y “niveles de enseñanza” que la de Carabaña), y emplea la regresión logística para analizar la relación entre logro educativo y nivel socioeconómico. Se pregunta no sólo por el grado de igualdad/desigualdad del sistema educativo en 1991, sino también por su evolución histórica a lo largo del siglo XX.

aunque tenemos, no obstante, que afirmar que nos encontramos actualmente con “una universidad más masiva que propiamente de masas” (Jerez Mir, 97). En efecto, no todas las clases sociales tienen la misma probabilidad de acceder a los niveles educativos superiores²⁵ ni a los mismos tipos de estudios universitarios²⁶, por otra parte. Ese será nuestro punto de partida para acercarnos a las experiencias de universitarios que poseen distinto volumen y estructura de capital, de recursos movilizables en el campo educativo (principalmente, pero sin olvidar su colateralidad con otros como, por ejemplo, el laboral). Concluiremos destacando de nuevo, pues, la importancia que tienen los recursos o capitales con que cuenta un joven a la hora de decidir a lo largo de su trayectoria escolar. Veamos otros estudios que así lo constatan.

Una de las conclusiones del trabajo es que las variables que más poder explicativo tiene en el nivel educativo alcanzado por los individuos es la cohorte, seguida de variables socioeconómicas como el nivel de estudios del padre, el nivel de estudios de la madre, la clase social del padre y el número de hermanos.

Un segundo modelo de regresión logística que aplica divide el logro educativo en distintas transiciones a lo largo del sistema educativo. En concreto, distingue una primera transición que supondría el acceso del individuo a primaria; una segunda transición, hacia el primer ciclo de secundaria; una tercera, hacia el segundo ciclo de secundaria; y una última transición hacia los estudios superiores. Los resultados de este análisis son muy parecidos al anterior (en que se hallan regresiones logísticas entre el máximo nivel de estudios conseguido y distintas variables socioeconómicas, además de la cohorte y el sexo), pudiéndose constatar que la influencia de las variables socioeconómicas sigue siendo significativa, aunque menor que en el modelo anterior. Ello es debido a que se concentra en las transiciones últimas. Torres Mora interpreta esto diciendo que a medida que los niveles educativos básicos se han ido generalizando la influencia de las variables socioeconómicas se ha desplazado de los estudios primarios a los siguientes. De modo incluso que a lo largo del tiempo la influencia de la clase social del padre, del nivel de estudios tanto del padre como de la madre, y del número de hermanos ha ido creciendo (es mayor para las cohortes más jóvenes), siempre y cuando nos refiramos al paso del primer ciclo de la secundaria al segundo, y de éste a los estudios superiores. Sostiene Torres Mora, pues, que: “La desigualdad educativa, lejos de desaparecer con la expansión educativa, ha ido trasladándose en el tiempo hacia los niveles educativos superiores” (p. 114).

Un tercer modelo de regresión que utiliza distingue las decisiones educativas entre empezar y terminar un determinado nivel. Se concluye en general que las variables socioeconómicas ejercen su influencia a la hora de empezar un nivel educativo, y no tanto a la hora de continuar con éste o abandonarlo. Esto es más significativo en las primeras transiciones que en las últimas, y para las generaciones más jóvenes que para las más viejas.

²⁵ Los sectores populares tienen probabilidades notablemente menores y en todo caso por debajo de la media.

²⁶ Hay clases con mayor predisposición a cursar estudios cortos, y hemos visto también cómo las ingenierías superiores se han mantenido como un reducto al que no han afectado los cambios expansivos del alumnado de igual forma que a otros sectores universitarios.

1.4. Otros estudios sobre la posición socioeconómica de los universitarios.

Leopoldo Cabrera presentó en el VI Congreso de Sociología de la Educación una ponencia ("La demanda de enseñanza universitaria en España") en la que, entre otros datos, nos ofrece el nivel de estudios de los padres de los estudiantes universitarios según titulación, obtenido a partir de información del Consejo de Universidades. Además contrasta dichos niveles con los de la población de 35-64 (supuestos padres de los actuales estudiantes), que aparecen en la EPA. Nosotros nos vamos a quedar sólo con los referidos a estudios universitarios²⁷.

Titulación	Padre	Madre
Total	24,1	12,4
Total ciclo largo	29,4	14,9
Total ciclo corto	19	7,2
HUMANI-DADES	23,1	11,7
B. Artes	28	11,7
Filología	20,6	12
F^a y CCEE	16	9,1
G^a H^a	26,8	10,2
C^a SOC. Y JURIDICAS	28,1	10,9
Admón. gestión empresas	38	12,1
C^a Información	25,1	16,1
Derecho	33	14
Econ. Empres.	34,1	14,4
Pedag.	30,2	6,6
Pol. Sociol.	19,9	12,4
Psicol.	25,6	8,3
Empres. (ciclo corto)	22,7	7,2

²⁷ Intenta ver la relación entre la titulación elegida y el trabajo de los padres, pero no llega a resultados muy concluyentes, pues la clasificación de ocupaciones que utiliza la Secretaría General de Universidades no parece atender a unos criterios muy claros desde el punto de vista de conceptualizar la estratificación social (mezcla empresarios y trabajadores de la agricultura, engloba a todos los ocupados en la Administración en una única categoría, no distingue entre los empresarios con o sin asalariados, sitúa a los profesionales liberales por cuenta propia con los autónomos en general, por poner algunos ejemplos). Además estos datos, que se obtienen de las hojas de matrícula de los alumnos, contienen un elevado nivel de no respuestas (22%).

G° soc.	19,9	3,6
Maestros	15,7	6,9
Trabajo soc.	22,2	5
EXPERIMENTALES	22,2	13,6
CC SALUD FARMACIA	32,6	25,7
Medicina	32,3	22,7
Veterinaria	22,9	10
Enfermería	23,6	19
TECNICAS	23	13,6
Ciclo largo	30,3	20,7
Ciclo corto	17,7	8,3

Media de la población de 35-65 años:

Padres	Madres
10,4	6,1

Tabla 6. Porcentaje de padres con estudios universitarios por titulaciones. Fuente: Leopoldo Cabrera, 1997.

A grandes trazos, podemos destacar de los datos que Cabrera nos ofrece:

a) El capital cultural de los padres de los universitarios (curso 92-93) es dos veces y media mayor que el de la media nacional, para el caso de los padres; y el doble si nos fijamos en las madres.

b) Si discriminamos entre estudios largos y cortos habría que matizar las diferencias: el triple y el doble respectivamente que la media nacional en los varones; tan sólo el doble en los estudios largos, pues en las diplomaturas coincide con la media de la población de entre 35 y 64 años. A esto sin duda contribuyen en gran medida los más bajos niveles educativos tanto de padres y madres de los estudiantes de Magisterio, Trabajo Social y Relaciones Laborales.

c) No obstante, si hubiéramos de destacar carreras que se distinguen por sus más bajos niveles habría que añadir a las de Magisterio, Trabajo Social y Graduado Social la de Ciencias Políticas y Sociología, Filosofía y Ciencias de la Educación y Filología.

Por contra, destacan por la sobrerrepresentación de alumnado con un elevado capital cultural las titulaciones de Administración y Gestión de Empresas, Económicas y Empresariales, Derecho, Farmacia, Medicina y las carreras técnicas de ciclo largo²⁸.

En relación con esto, M^a Jesús San Segundo (1998, p. 97) sostiene que “el crecimiento de la escolarización ha reducido notablemente las desigualdades sociales, pero no se ha logrado la igualdad de oportunidades”. Observemos los datos que aporta:

²⁸ Estudios de carácter local confirman todas estas tendencias. Así en un informe sociológico sobre la Universidad de La Laguna (Cabrera Montoya, 1998), se concluye que el nivel educativo de los padres de los universitarios es superior al del conjunto de la población canaria o española (cinco veces más probabilidades de contar con padres con estudios superiores). Esta probabilidad es mayor en carreras como Medicina o Farmacia, y se reduce al mismo nivel que la media local en titulaciones como Relaciones Laborales y Pedagogía. En cuanto a la ocupación de los padres, destacan los profesionales y cualificados con título universitario, con mayores porcentajes que la media de la población.

En un trabajo sobre los estudiantes de la Universidad de Salamanca (Tejedor Tejedor, 1998) se destaca igualmente que el nivel de estudios tanto de los padres como de las madres es más alto que la media en las carreras de Medicina y Farmacia, bajando en las diplomaturas de Magisterio, Enfermería y Graduado Social.

Enrique Martín Criado (1998), por su parte, nos ofrece en su tesis doctoral datos de la Complutense referidos a 1991 que ponen de manifiesto la relación entre el capital cultural de la familia de origen y la presencia en la Universidad: las familias con menor capital cultural se hallan infrarrepresentadas en los estudios universitarios y, a su vez, más representadas en las diplomaturas que en las facultades (dentro de los que han accedido a la Universidad)- tablas 1 y 2.

Centro	Total	Analf.	Prim.	Bach. Elem.	Bach. Sup.	Dipl. Univ.	Lic.
Facultad	100	3	32,2	14,5	12,7	13,6	24
Col. Univ.	100	0,6	11,3	9,1	13,4	18	47,6
Escuela Univ.	100	5	51,5	15,5	10,2	9,8	8,1
Escuela Univ. Ads.	100	2,4	32,6	16,6	14,2	16	18,2
Total	100	3	32,1	14,1	12,6	13,7	24,6

Tabla 1. Alumnos por nivel de escolaridad del padre. Fuente: Departamento de Análisis y Planificación. 1991.

Centro	Total	Analf.	Prim.	Bach. Elem.	Bach. Sup.	Dipl. Univ.	Lic. Univ.
Facultades	100	4,6	44,1	19,9	15,5	10,1	5,8
Col. Univ.	100	0,8	18	20,3	28,6	19,2	13,1
Escuela Univ.	100	7,9	62,6	16,2	7	4,9	1,4
Esc. Univ. Ads.	100	3,6	44,2	23,7	14,3	11,6	2,5
Total	100	4,6	43,5	19,7	15,9	10,5	6,2

Tabla 2. Alumnos por nivel de escolaridad de la madre. Fuente: Departamento de Análisis y Planificación. 1991.

EDUCACION DEL PADRE	1987	1996
Analfabeto	6	12
Est. Primarios	20	27
Est. Secundarios	46	49
Est. Superiores	66	72
Otras situaciones	23	38
TOTAL	19	30

Tabla 7. Porcentajes de población de 19-23 años que va a la Universidad. Elaborada por San Segundo (1998) a partir de datos de la EPA (2º trimestre).

Se puede apreciar cómo ha aumentado el porcentaje de los universitarios cuyos padres tienen menores niveles de estudio, pero a la vez cómo las desigualdades entre diferentes estatus socioeducativos siguen siendo notables en lo que a la elección de venir a la Universidad se refiere. Así el hijo de un titulado universitario tiene un 72% de posibilidades, frente a tan sólo un 12% de aquellos cuyos padres son analfabetos (El grupo más numeroso lo constituiría –señala- el de aquellos cuyos padres sólo tienen estudios primarios, que suponen 1,7 millones, que tienen una probabilidad de 27% de acudir a la Universidad).

Considera San Segundo que la principal fuente de desigualdad procede de los niveles pre-universitarios. Apreciemos los siguientes datos:

EDUCACION DEL PADRE	1987	1996
Analfabeto	16	26
Est. Primarios	39	49
Est. Secundarios	72	75
Est. Superiores	85	89
Otras situaciones	47	71
TOTAL	35	50

Tabla 8. Porcentaje de alumnos de 19-23 años que terminan BUP-COU o FP-II. San Segundo (1998).

EDUCACION DEL PADRE	1987	1996
Analfabeto	40	48
Est. Primarios	51	55
Est. Secundarios	64	66
Est. Superiores	78	81
Otras situaciones	94	105
TOTAL	55	60

Tabla 9. Porcentaje de alumnos que terminan BUP-COU o FP-II y que van a la Universidad. San Segundo (1998).

Aunque la tendencia ha sido a aumentar los porcentajes de los que concluyen los estudios medios, aún se aprecian significativas diferencias entre los niveles más bajos y más altos. Así de aquellos cuyos padres son analfabetos tan sólo un 26% llega a graduarse, frente a un 89% de hijos de padres con estudios superiores. Además, apreciamos que los porcentajes de aquellos que, concluidos los estudios secundarios, van a la Universidad son menores para los niveles socioeducativos más bajos. Todo esto apreciamos que está muy en sintonía con las conclusiones a que llegaba Torres Mora (1997) en su explotación de la ESD.

Pasemos, ya para terminar, y a modo de apunte, a citar un par de trabajos referidos a la composición social del alumnado de universidades concretas, pues, a pesar del carácter local de los datos que ofrecen, nos aportan información complementaria respecto a lo hasta ahora visto.

Margarita Latiesa (1992) realizó un estudio longitudinal de la cohorte de alumnos que empezó sus estudios en el curso 1984/1985 en las carreras de Derecho, Psicología, Medicina, Ciencias y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. De él se obtuvo una información que nos resulta de gran interés sobre la composición social de los estudiantes de cada una de esas carreras²⁹.

²⁹ El esquema de clases utilizado contiene las siguientes categorías:

- a) clase alta: empresarios no agrarios con asalariados, directores, gerentes de empresa, técnicos superiores de la Administración y empresas, generales de las Fuerzas armadas.
- b) clase media: empresarios no agrarios sin asalariados, técnicos medios de la Administración y

Clases sociales	Medicina	Derecho	Psicol.	Ciencias	Letras	Total Autónoma
A	48,6	41,6	23,9	31,6	31,1	35
M	28,2	31,9	35,3	37,6	31,8	33,7
B	23,1	26,5	40,8	30,8	37	31,3

Tabla 10. Alumnos de 1^{er}. Curso de la UAM por clase social. Datos de Margarita Latiesa (1992:189).

Clase social	Filología	G ^a H ^a	Filos.	Física	Matem.	Biología	Química
A	39,1	26,7	30,9	37,2	21,2	31,6	32,6
M	31,4	32	29,8	37,7	44,5	37,9	34,7
B	29,5	43,3	39,4	25,1	34,2	30,5	32,6

Tabla 11. Alumnos de 1^{er}. Curso de Ciencias y Letras por carreras y clase social. Datos de M. Latiesa (1992:189).

Podemos destacar las siguientes observaciones:

A) Por un lado, tenemos carreras como la de Medicina y, en menor medida, Derecho, en que las tres cuartas partes de su alumnado es de clase alta y media. En el caso de Medicina prácticamente la mitad de sus alumnos son de clase alta.

B) Por contra, en Psicología y en Letras alrededor del 40% de los estudiantes son hijos de trabajadores. Dentro de las carreras de Letras destaca la de Geografía e Historia en la que el 43% de sus alumnos son de origen obrero. A su vez, estos estudios, así como los de Psicología, son los que menor porcentaje de clase alta poseen.

Lo que se constata es, pues, que la distribución social del alumnado de los diferentes tipos de estudios sigue unas pautas no difícilmente identificables: las carreras de Letras y Ciencias Sociales, las más masificadas y devaluadas, tienen una composición

empresas; personal administrativo de la Administración y empresas, suboficiales de las Fuerzas Armadas.

c) clase baja: trabajadores agrarios, obreros especializados, obreros sin especializar, trabajadores de los servicios, no activos.

Se echa en falta la presencia de situaciones laborales como la de autónomo, empresarios agrarios y, dentro de los empresarios en general, sería muy útil conocer el número de asalariados para separar los pequeños empleadores de la clase empresarial alta. No obstante, consideramos que se trata de una categorización válida para describir las diferencias sociales que se aprecian en el campo educativo. Y ello porque es un esquema que no sólo se basa en el criterios de propiedad, sino también en el de la valoración o rango social concedido a cada profesión. Esto último creemos puede ser un factor muy decisivo a la hora de adoptar una u otra

social más heterogénea, con un ligero predominio incluso de las clases trabajadoras. Por contra Medicina y Derecho tienen un perfil social más claramente caracterizado por las clases sociales alta y media alta. Se trata de dos carreras con una evidente dimensión profesionalizadora³⁰, aunque si la primera tiene un sistema de acceso cerrado, la segunda se encuentra también entre los títulos masificados.

Del Pino Artacho y otros (1984) en un estudio sobre los alumnos de la Universidad de Málaga (la encuesta se pasó en 1979) ofrece estos datos sobre la composición social de los estudiantes por centros:

Clase social	Medicina	Mag. Antequera	Ciencias	Económicas	Filos. Y Letras	Magisterio	Esc. Empres.	Ing. Técnica
Alta y media-alta	33	13,7	29	21,5	30,4	8,6	36,3	15,6
Media	39,8	33,7	39,6	44,4	44,4	32,8	45,5	46,1
Media-baja	24,5	48,7	27,9	31,1	20,6	50	12,7	35,3
Baja	1,2	3,7	1,4	0,8	3,5	5,9	0	0,6

Tabla 12. Alumnos según centro y clase social.

Se puede apreciar también aquí cierta influencia de la clase social a la hora de elegir carrera. Así vemos cómo Medicina y Empresariales tienen un perfil social donde predominan las clases alta y media, y, al contrario, los magisterios lo tienen marcadamente más bajo.

1.5. El objetivo general de nuestra investigación.

estrategia de colocación vía curricular.

³⁰ Amén de una secular tradición en la Universidad española, los títulos de más raigambre a lo largo de la segunda mitad del s. XIX y primera del XX: “en la universidad del sistema terrateniente dominarán

De lo visto hasta ahora podemos concluir con la evidencia de que la posición de clase (profesión y nivel de estudios del padre)³¹ configura en buena medida la estructura de oportunidades para el joven, incluso cuando éste ha recorrido con éxito la sobreseleccionada carrera escolar hasta llegar a las puertas de la Universidad. La evolución de las últimas décadas ha tenido un cierto sentido igualador, pero sin que esto nos permita afirmar que todas las clases sociales tienen la misma probabilidad de acceder a los niveles educativos superiores ni a los mismos tipos de estudios universitarios. Las desigualdades de acceso según clase social parecen estar, pues, suficientemente documentadas. Mucho menos lo está el tema de la influencia de la posición de clase en el modo en que se aborda la vida universitaria. Nosotros queremos precisamente acercarnos a las experiencias de universitarios que poseen distinto volumen y estructura de capital, de recursos movilizables en el campo educativo, que prevemos serán muy decisivos en todas sus prácticas y decisiones a lo largo de su trayectoria escolar.

A pesar de que en la decisión de venir a la Universidad hemos de afirmar la influencia de la clase social, lo cierto es que en la actual institución universitaria vienen entrando en las últimas décadas nuevos grupos sociales que sin duda han roto la tradicional imagen monocolor de un alumnado casi exclusivamente masculino de clases altas y medias. Puede afirmarse, pues (de la Fuente y García de León, 1993), que una de las características más distintivas de los actuales estudiantes universitarios es la heterogeneidad resultante de una ampliación del sistema escolar que ha llegado incluso a los niveles superiores, aunque, ya lo hemos visto, no a la misma velocidad ni con la misma intensidad para todas las clases. A la luz de los datos que hemos aportado, podemos afirmar que los sectores populares invierten en enseñanza universitaria en menor medida que las clases más privilegiadas, y que, además, en estos sectores la opción universitaria es relativamente más elegible a medida que disminuye la duración y/o el grado de dificultad de los estudios. También hemos apreciado cómo el mayor capital escolar de los padres predispone más a invertir en educación. Teniendo todo

siempre, con mucho, los estudios jurídicos y los médicos” (Jerez Mir; 1997).

esto en cuenta, consideramos de gran interés acercarnos a la diversidad social que caracteriza a los actuales estudiantes universitarios. Aproximarnos a esta realidad desde el concepto de “clase comunitaria” (Carabaña, 1993) va a ser uno de los propósitos más generales de nuestra investigación. Y ello porque entendemos –como así lo demuestra el acceso diferencial a los estudios superiores- que esta incorporación, en tanto parte de familias con recursos desiguales, responde a distintas “estrategias familiares de colocación” (Carabaña, 1997), o de reproducción social (en términos de Bourdieu). Queremos acercarnos a las prácticas de los estudiantes de distintas clases sociales entendiéndolos como “sujetos estratégicos” (Bourdieu, 1988), y ubicar dichas prácticas en el lugar social desde las que se adoptan, es decir, tendremos en cuenta el volumen y estructura, entendidos dinámicamente, de recursos con que cuenta el joven a la hora de realizar sus apuestas educativas. No pretendemos ver las estrategias como operaciones lógicas, racionales y plenamente conscientes de cálculo de costes y beneficios, pero tampoco como un acto totalmente determinado por la posición de clase. Nuestro **objetivo general**³² es **reconstruir las “razones prácticas”** (Bourdieu, 1997) desde las que se adoptan (las prácticas de los sujetos), los procesos de “producción cultural” –tal como los entiende P. Willis (1988)-, **los procesos de estructuración del sentido**, todo lo cual nos remite a los “habitus” y a su actualización en un campo concreto en el que cada jugador parte de unos determinados recursos y posibilidades, tanto objetivas como subjetivas o incorporadas. Nos interesaría analizar, en otras palabras, **las percepciones, valoraciones, representaciones, expectativas, etc. de los universitarios de distintas clases sociales con respecto a sus prácticas como estudiantes**. Abordaremos nuestro objetivo a través de los siguientes aspectos de dichas prácticas:

- 1) **Motivos de acceso a la Universidad y de elección de titulación.**
Influencias en dichas elecciones. Elementos que se tuvieron en cuenta en estas decisiones.

³¹ También de la madre.

³² Iremos exponiendo nuestros objetivos específicos e hipótesis en cada uno de los bloques temáticos en que hemos estructurado nuestro análisis.

- 2) **Condiciones de vida del estudiante.** Grado de **dependencia de la familia** y valoración que se hace de ello. Realización de algún tipo de trabajo remunerado o ayuda familiar. Expectativas y planes de emancipación.
- 3) Prácticas de **trabajo académico.** Asistencia a clase. Trabajo y preparación de las asignaturas. Trayectoria, resultados y previsión de plazos académicos. Formación complementaria.
- 4) **Ocio y vida cultural.** Actividades culturales. Actividades lúdicas. Redes de socialidad. Participación en órganos institucionales universitarios. Participación en realidades políticas y/o asociativas o de voluntariado.

Si son pocos los trabajos sobre la vida estudiantil según clase social, aún son menos los que se acercan a esta temática desde un enfoque cualitativo, entendiendo al actor social como agente que actúa en un campo de prácticas y necesita para ello producir y dar sentido a esas prácticas. Nosotros queremos –insistimos ya para concluir- acercarnos a la heterogeneidad social de los estudiantes según clase social y al modo en que se concreta en un mapa de diferencias en cuanto a prácticas y a esquemas generadores de esas prácticas y sus razonabilidades (marcos de sentido). Nos interesan muy especialmente los nuevos estudiantes: aquellos que proceden de los sectores populares, para los que las apuestas educativas universitarias constituyen algo novedoso. Por eso nuestro trabajo de campo se va a centrar principalmente en alumnos de la Universidad de Jaén, ya que entendemos es éste un lugar apropiado para apreciar la aparición de nuevos grupos sociales en el contexto universitario, de los que Lerena (1985) denominaba “los otros estudiantes”, en tanto la creación de la UJA sin duda ha abierto el abanico de posibilidades a muchos jóvenes para los que antes la opción universitaria resultaba más improbable. Pero del planteamiento metodológico, en relación con los objetivos generales expuestos, nos ocupamos en el capítulo que sigue.

CAPITULO 2

PLANTEAMIENTO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION.

“(...) por el propósito incondicional de no dejarse engañar en nada y de ver la razón en la realidad, y no en la “razón”, y menos aún en la “moral”¹.

2.1. Nuestra apuesta teórico- metodológica.

Recordemos, volviendo al final del capítulo anterior, que nuestro objetivo tiene un carácter eminentemente interpretativo, en tanto lo que buscamos es reconstruir “racionalidades prácticas”. Pretendemos, en efecto, llegar a los sentidos que le dan los sujetos a sus acciones, queremos identificar “sentidos subjetivos” de hecho, y para ello nos vamos a valer principalmente del análisis de los discursos entendidos no sólo como palabras, sino como prácticas de sujetos concretos, que hablan desde una situación y una posición sociales concretas, que a su vez nos remiten a “razones prácticas”². Nos

¹ Nietzsche, F.: El ocaso de los ídolos, Madrid, M.E. Editores, p. 151.

² Recordemos la atención que, desde otra óptica disciplinar, presta Gadamer (1993, p. 319 y ss) a la *phronesis* aristotélica, a la razón práctica, como “esfera autónoma del saber”, que impone a las ciencias sociales la tarea de la comprensión, desde el reconocimiento del carácter finito e histórico del ser humano.

“Se trata de la facticidad de las creencias, valoraciones, usos compartidos por todos nosotros; es el paradigma de todo aquello que constituye nuestro sistema de vida. La palabra griega que designa el paradigma de tales facticidades es el conocido término de *ethos*, el ser logrado con el ejercicio y el hábito” (Gadamer, 1993 p. 315).

resulta inexcusable, pues, hacer siquiera mención de la teoría del sujeto y la acción social de Bourdieu (la teoría del *habitus*) que está subyaciendo en todo momento tanto en el diseño del trabajo de campo como en el posterior análisis.

García Selgás (1993, p. 508 y ss.) considera en este sentido que el concepto *habitus*, a pesar de la sombra del determinismo estructuralista que pueda planear sobre él, constituye un sólido soporte para las investigaciones cualitativas que pretenden acercarse a la “manifestación del trasfondo (*de la intencionalidad*) cuya delimitación nos permita asentar hoy el análisis del sentido de la acción”. La dimensión fundamental en que se basa para afirmar esto es la que él denomina la “encarnación” del *habitus*, refiriéndose al carácter corporal, y en ese sentido individual, abierto, no mecánico ni determinista, que adquiere lo social y que además necesita inevitablemente para ser actualizado.

La teoría disposicional de la acción de Bourdieu, en efecto, constituirá una de los principales asientos de nuestro planteamiento teórico-epistemológico. Es una teoría que, como destaca el mismo autor, pretende superar dicotomías como individuo-sociedad, consciente-inconsciente, interesado-desinteresado (1997, p. 8), y que se basa en una serie de conceptos en los que nos interesa detenernos, si quiera sea a modo de apunte, de cara a describir el concepto de sujeto social que perfilan y que en gran medida compartimos y tomamos como base de nuestro trabajo. En concreto, nos resultan centrales los de *habitus*, *capital*, *interés* o *illusio*, *razón práctica* y *campo*.

Empezaremos con la concepción de estructura social tridimensional que tiene Bourdieu³, así como el concepto de individuo socializado en y desde los esquemas estructurados y estructurantes que la generan (los *habitus*), sin las cuales la estructura social de la que parten no podría reproducirse y/o recrearse. En efecto, entiende la estructura social como un espacio relacional que habrá que dibujar en tres dimensiones. Estas vendrán dadas por estos tipos de variables: el volumen de capital que cada uno

³ Nos vamos a basar sobre todo para ello en La distinción.

posee, la estructura de este capital, y la evolución en el tiempo de estas dos características⁴.

Vemos que el concepto *capital* es nuclear en su teoría. Por capital va a entender cualquier tipo de recurso o poder que el individuo pueda utilizar para apropiarse de más recursos; en otras palabras, una “relación social que define la apropiación desigual de recursos” (Martín Criado, 1993). Distinguirá cuatro tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico. Será importante no sólo la cantidad de estos tipos de capital de que cada cual disponga, sino también la forma en que se distribuyen las distintas especies (la “estructura del capital”). Observemos cómo Bourdieu expande la noción de capital más allá de la esfera económica, incluyendo formas de capital no materiales. Desatacaremos muy especialmente cómo el capital cultural (entre el que el capital escolar sería el tipo de mayor grado de institucionalización) aparece como una las formas más relevantes de capital para definir la posición social, capaz incluso de competir con el capital económico. De hecho, la pugna entre las distintas especies de capital por instaurarse con mayor fuerza como principio jerarquizante de la estructura social y las formas de convertibilidad de unos a otros tipos de capital, constituyen aspectos centrales para comprender el funcionamiento del mundo social (Bourdieu, 1986).

Prestaremos especial atención al carácter sociogenético de la teoría de la acción y la estructura social que se aprecia muy especialmente en el concepto de *habitus*. Bourdieu va a entender el *habitus* como el conjunto de esquemas prácticos de pensamiento y acción que se han ido formando a lo largo de la historia social del individuo, o sea, a lo largo del paso de éste por las distintas instituciones, posiciones y relaciones sociales, teniendo una primerísima importancia lo aprendido en la socialización primaria durante los primeros años de la vida. Lo adquirido en el seno de la familia de origen se ha aprendido en el contacto práctico con espacios, recursos, relaciones con los demás y con sus respectivas posiciones, y tiene un peso muy

⁴ Nos resulta de gran interés el que el modelo de Bourdieu incorpore una perspectiva dinámica en la que la posición social presente incorpora la trayectoria pasada, ya que esto hará posible tener en cuenta el tema de la movilidad social (que suponemos será muy importante en muchas de las estrategias de los que realizan estudios universitarios).

importante en la génesis del individuo como ser social (socializado). Bourdieu, en efecto, concede un gran peso a la posición de clase de la familia a la que entiende, por otra parte, como “cuerpos (*corporate bodies*) impulsados por una especie de *conatus*, en el sentido de Spinoza, es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas *estrategias de reproducción*” (1997, p. 33).

La formación de los *habitus* es, pues, función de la posición en la estructura social (presente y pasada).

“El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (1997, p. 19).

El *habitus* es, por tanto, lo social hecho cuerpo en individuos singulares, que piensan y actúan de una “determinada” forma, de modo que esas prácticas “determinadas” son las que reproducen y a su vez “determinan” la estructura social⁵. Nos interesa subrayar precisamente este aspecto de la sociogénesis estructural de Bourdieu que consideramos es el que más lo excluye de posiciones cercanas a las visiones deterministas de la sociedad. En efecto, aunque el *habitus* supone que las prácticas de los sujetos están socialmente condicionadas, se considera también que dichas prácticas habituales están siempre producidas por individuos y por ello se hallan sujetas a un cierto grado de incertidumbre e indeterminación, y que son ellas las que en última instancia habrán de reconstruir el orden social. En Meditaciones pascalianas (1999) se aborda precisamente el tema de los desfases y discordancias que pueden darse entre el *habitus* y las condiciones sociales que lo generan:

“La concordancia anticipada entre el *habitus* a las condiciones objetivas es un caso particular, particularmente frecuente, sin duda (en los universos que nos son familiares), pero que no hay que universalizar. (...). El *habitus* no está necesariamente adaptado ni es necesariamente coherente. Tiene sus grados de integración, que corresponden, en particular, a grados de “cristalización” del status ocupado” (1999, pp. 209-210).

⁵ El *habitus* de hecho puede ser también considerado como un tipo de capital, subjetivo, incorporado, frente a otras formas más objetivas de recursos como pueden ser los bienes económicos o culturales.

Aquí Bourdieu admite que el habitus ha de estar continuamente ajustándose a las nuevas situaciones y posiciones, por lo que las disposiciones han de estar permanentemente adaptándose, si bien reconoce que este ajuste siempre se hace sobre la base de los habitus anteriores (de ahí, por ejemplo, los fenómenos de *histéresis*). Cuando la concordancia entre disposiciones y posiciones es mayor, el habitus es más invisible para el sujeto, que actúa de un modo más “naturalizado”, menos deliberado. No obstante, fenómenos como el de la movilidad intra e intergeneracional, el contacto con una nueva cultura, etc., originan situaciones de desfase en que el comportamiento tiene un carácter autoconsciente, deliberadamente adaptativo, y no responde así, al menos en los primeros movimientos, a los mecanismos disposicionales del habitus (199, p. 211-214).

Estos mecanismos, pues, no pueden explicarse por medio de la dicotomía consciente/inconsciente, sino que responden más bien a un tipo de “razón práctica” (1999, p. 213). Para la teoría de la acción bourdiana, los agentes se comportan siempre de un modo razonable, lo que no quiere decir racional (1997, p. 140 y ss.). Siempre – postula Bourdieu- se podrán comprender las acciones a partir de un principio o conjunto de principios. En ese sentido las acciones de los sujetos no son gratuitas, sino que responden a un “interés”, no en el sentido económico del término, sino entendido como *illusio*. La *illusio* equivale a sentido del juego, a “interés” por participar en éste.

Pero el concepto de “interés” ya hemos señalado para nada quiere circunscribirse al de interés económico. Bourdieu se aleja de toda concepción del sujeto que se plantea en todo momento de un modo consciente los fines y calcula deliberadamente costes y beneficios, como supone la teoría del actor racional. Por el contrario, frente al cálculo consciente, Bourdieu apunta la relación de complicidad entre el habitus y el campo de manera que:

“Los agentes sociales que tienen el sentido del juego, que han incorporado un sinfín de esquemas prácticos de percepción y de valoración que funcionan en tanto que instrumentos de construcción de la realidad, en tanto que principios de visión y división del universo en el que se mueven, no necesitan plantear como fines los objetivos de su práctica” (1997, p. 145).

La *doxa*, como conocimiento práctico del mundo, se opone, pues, a la idea de un sujeto cartesiano, con conciencia (o falsa conciencia), sin que ello excluya la razonabilidad de sus prácticas (2000, p. 222), dado que “las conductas pueden ser orientadas con relación a fines sin estar conscientemente dirigidas a esos fines” (1988b).

“La teoría de la acción que propongo (con la noción de habitus) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir, disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientación hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin (aquí es donde el “todo ocurre como si” es muy importante)” (1997, p. 166).

Otro concepto que habremos de definir en relación con lo anterior es el de *campo*. Las estrategias de los sujetos no se pueden comprender más que desde la lógica del campo, desde el espacio en que se está jugando y las normas que en él rigen. Los campos son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (1988). La *illusio*, el sentido del juego responde en cada campo a unas reglas, a un “nomos”, que sirve para un espacio de juego independientemente de las que rijan en otros (1997, p. 149). Por ejemplo, en el campo económico se reconoce el afán de lucro como ley fundamental y en el artístico rige más bien lo contrario: lo importante es el arte por el arte, siendo incluso incorrecto, antiestético, la apelación a intereses materiales.

El sujeto que posee las propiedades y atributos -entre los que habría que incluir el estar poseído por el “sentido del juego”, tener *illusio*- para poder intervenir en un campo dado, es el “agente” eficiente en ese campo, el que tiene capacidad para moverse estratégicamente en él (1997, p. 83).

A su vez, nos interesa apuntar, como hace Martín Criado (1996), que las “jugadas”, aunque hay que ubicarlas para entenderlas en un campo concreto, pueden tener también consecuencias para el sujeto en otros campos distintos. Así una jugada en el campo escolar tiene, por ejemplo, efectos claros en el mundo laboral, tras la emisión de una credencial por la institución educativa, y, a la vez, puede tener un componente

de adhesión simbólico-afectiva que se puede apreciar en casos como el de la resistencia de cierto tipo de estudiantes que cursan títulos devaluados a reconocer dicha devaluación.

Por último, nos interesa destacar el carácter dinámico y conflictual del concepto *campo*, en tanto campo de fuerzas en que unas leyes se imponen a quienes juegan en él, pero a la vez campo de luchas en que los agentes se enfrentan para conseguir imponer una definición de las leyes vigentes, de las fronteras que separan unos campos de otros, de las reglas de valor y convertibilidad de capitales, y, en definitiva, para conseguir que las reglas del juego les sean lo más favorables a sus posiciones y a los capitales que ellos pueden movilizar (1997, p. 49). Tengamos en cuenta que los campos son dominios en que se instituye una determinada especie de capital como valor, como recurso efectivamente intercambiable para apropiarse de más recursos o capitales. Es la lógica del campo la que establece de ese modo el principio de equivalencia que regiría los intercambios. Es por ello que el campo puede entenderse, como propone Martín Criado (1993), como una de las condiciones de producción de las estrategias de los agentes⁶.

El modelo de Bourdieu, en definitiva, nos permitirá acercarnos a los estudiantes universitarios de distintas clases sociales entendiéndolos como “sujetos estratégicos” (aunque sus acciones se fundamenten pocas veces en una verdadera intención estratégica (1997, p. 147). Con esto queremos referirnos –siguiendo a Bourdieu- a que a sujetos con una determinada posición de clase se les ofrecen un conjunto de posibilidades equiprobables entre las que habrá que ubicar la elección de sus estrategias. Los individuos se entienden así como “agentes” productores de estrategias que, a su vez, hay que resituar en el conjunto de los “posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado” (1988). Se trataría, pues, de comprender la razonabilidad de las prácticas (en nuestro caso de los universitarios) desde el volumen y estructura del capital, entendidos dinámicamente, esto es, desde la posición que ocupan en el espacio social, remitiéndonos a los habitus determinados y determinantes a su vez de esas posiciones, como sistemas cognitivos y motivacionales desde los que esas prácticas y

⁶ El habitus y los capitales disponibles también serían condiciones de producción.

experiencias se generan y cobran sentido para los sujetos. Insistimos, nuestro objetivo es identificar los marcos desde los cuales los sujetos generan y estructuran el sentido de sus acciones⁷. En otras palabras, lo que pretendemos es contextualizar los cálculos estratégicos de los sujetos, que responden siempre a un “sentido práctico” (Bourdieu, 1991), que habría que concretar en predisposiciones a entender, percibir e incluso sentir el mundo y moverse en él, que se forman desde el sentido de las posibilidades y los límites que se adquiere en el contacto con la realidad.

Concluamos señalando que, aunque el modelo de acción social que propone Bourdieu constituye un referente que tendremos muy presente en el planteamiento teórico-metodológico de nuestra investigación, nosotros quizá subrayemos más que lo que el propio Bourdieu lo hace, el carácter abierto, ambivalente, pragmático o deliberativo, o escéptico, que tienen los sujetos en muchas ocasiones cuando actúan en

⁷ Muy en relación con esto, Enrique Martín Criado (1991: 191 y ss.) hace un ejercicio de contraste e integración de los conceptos de “marco” (Goffman, 1986) y “habitus” de Bourdieu. El concepto de “marco” lo entiende como esquema interpretativo desde el que los sujetos dan sentido a su experiencia. Los marcos son esquemas de percepción y de sentido que se activan en dominios separados, es decir, en determinadas situaciones en que rigen las normas que regula precisamente el marco. Son así mismo esquemas que se generan y funcionan en y para la práctica social. El sujeto socializado es el que ha aprendido a usar en cada situación los marcos interpretativos adecuados, de un modo “natural”, por lo que se dará un alto grado de “correspondencia entre estructura social y estructura cognitiva” (1991:195).

Por otra parte, el concepto de habitus –indica- se distingue del de marco por su énfasis en la influencia de la clase social del sujeto en los procesos de producción social del sentido. El habitus, no obstante, como esquema práctico de pensamiento y acción guarda una estrecha relación –considera Martín Criado- con el de marco, en tanto ambos funcionan en dominios de la práctica social (“campos”, para Bourdieu), cuyas normas de funcionamiento no tienen por qué guardar coherencia entre sí. No obstante, P. Bourdieu enfoca los procesos de significación subrayando mucho más el peso de la posición en la estructura social que tenga cada interlocutor. Así el concepto de “censura estructural de los discursos”, que hace referencia al valor que éstos van a recibir así como el que se conferirá a su emisor, dependerá tanto de la situación social como de la posición social de los participantes en la situación de interacción. Estos poseerán un habitus lingüístico que supone la anticipación de las leyes que rigen el funcionamiento del mercado de la lengua y que en ese sentido tiende en gran medida a reproducir la estructura desigual de capitales lingüísticos de los interlocutores. Si Goffman subraya la importancia de la dimensión estratégica de todo proceso de comunicación (cuando hablamos gestionamos nuestra imagen ante los demás e intentamos adecuarnos a un “orden moral” de normalidad), Bourdieu insistirá más bien en contextualizar los discursos en jugadas sociales en que se intenta dominar simbólicamente el mundo haciendo prevalecer nuestras categorías (marcos, fronteras entre marcos, etc.) sobre las demás e imponiendo así un orden social de legitimidades:

“(…). Si hay que guardarse de prestar adhesión al idealismo interaccionista –y típicamente pequeño-burgués- que concibe el mundo social como representación y voluntad, no es menos cierto que sería absurdo excluir de la realidad social la representación que los agentes se hacen de esta realidad: en efecto, la realidad del mundo social está parcialmente en juego en las luchas que enfrentan a los agentes a propósito de la representación de su posición en el mundo social, y, en consecuencia, en este mundo” (Bourdieu, 1988a, cap. 4).

sociedad⁸, frente a la naturalización de las acciones del habitus por la que parece apostar el autor las más de las veces⁹. De otro lado, destacaremos, como lo hace Wacquant (1995, p. 11, cit. En Horenstein y Avendaño, 2001), que “la importancia de la obra de Bourdieu no radica en tal o cual concepto, teoría, prescripción metodológica u observación empírica que nos propone, sino más bien en la forma en que los produce, organiza y aplica”. Consideramos en ese sentido la teoría del habitus un soporte muy sólido para un análisis cualitativo que indague sobre el sentido que le dan los individuos a sus acciones, sin menoscabo de que otros enfoques metodológicos puedan ser utilizados tomando como referencia el modelo de sujeto socializado que nos propone Bourdieu, ya que creemos que el análisis fenomenológico (el análisis de los “mundos” contruidos mentalmente por los individuos a partir de su experiencia social” (Dubar, 1991, p. 105) es el que más fructífero puede resultar de la aplicación del modelo relacional de Bourdieu¹⁰.

2.2. Estrategia metodológica.

Consideramos que la naturaleza de nuestros objetivos requiere una inmersión etnográfica y cualitativa en el contexto de los estudiantes. Dado que pretendemos movernos en el nivel de la “comprensión interpretativa” en el sentido de Weber, es decir, dado que buscamos identificar y clasificar los “sentidos mentados” de la acción, nuestra estrategia metodológica se va a apoyar sobre todo en el análisis de los discursos

⁸ El modelo de socialización que adoptaremos bien puede ser el que propone C. Dubar (1991), en su trabajo sobre la construcción de identidades sociales y profesionales. Destaca Dubar la necesidad de tener en cuenta el componente afectivo en la construcción de identidades así como el tema de la multiposicionalidad del sujeto, que pertenece simultáneamente y a lo largo de su vida a múltiples grupos, así como son diversos los que adopta como grupos de referencia. Es por ello que, si bien una de las principales consecuencias de la socialización es la incorporación de habitus, la contraposición de sistemas de relaciones distintos en que se halla involucrado el sujeto, así como la reflexividad de éste, da lugar a un decalaje que “abre espacios de libertad irreductibles que hacen posibles y a veces necesarias reconversiones identitarias que engendran rupturas en las trayectorias y modificaciones posibles de las reglas de juego en los campos sociales” (p. 78).

⁹ Esta es de hecho una de las críticas que T. Eagleton hace a Bourdieu en una conversación entre ambos publicada en el n° 0 de *New Left Review* (2000).

¹⁰ Avendaño y Horenstein (2001) hacen un trabajo de modelización de la teoría de los campos de Bourdieu, llegando a la conclusión de que los términos primitivos de la teoría (tiempo, capital económico, capital cultural, campo, habitus, estrategia, práctica), así como su estructuración y realización efectivas no tienen carácter teórico (esto es, su extensión puede ser determinada independientemente de

producidos por el dispositivo metodológico de la entrevista abierta. Queremos reconstruir los marcos interpretativos desde los que los sujetos confieren sentido a sus prácticas (como estudiantes universitarios), y la observación etnográfica la entenderemos, tal como nos propone Cicourel (1964), como vía de acceso a los contextos en los que dichos marcos se actualizan y toman cuerpo. La entrevista semidirectiva y la inmersión etnográfica en el “mundo de los estudiantes” van a constituir, pues, nuestros dos recursos metodológicos básicos.

2.3. La entrevista como dispositivo productor de discursos.

Vamos a partir de la definición de semiosis social de Eliseo Verón (1996) que afirma:

“Por semiosis social se entiende la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido” (p. 125).

La semiosis así concebida se basa en un doble principio:

- Toda producción de sentido es social en tanto para explicarla nos hemos de remitir a sus condiciones sociales productivas.
- Una de las dimensiones de todo fenómeno social es la de la producción de sentido.

Es éste un punto de vista que compartimos, pues intenta no quedarse sólo con la parte “ideal” o simbólica de lo social, aunque sí se reconoce que ésta es una dimensión constitutiva de aquello (construcción social de lo real¹¹), ni de reducir los fenómenos sociales a fenómenos lingüísticos. Así la producción de sentido, cuando se entiende desde este punto de vista social, ha de ser considerada como “producción discursiva”.

la teoría). Tan sólo tiene este carácter teórico -consideran- la función que relaciona todos esos términos, pues para computarla sí es necesario recurrir a la teoría de Bourdieu.

¹¹ “El mínimo acto-en-sociedad de un individuo supone la puesta en práctica de un encuadre cognitivo socializado, así como una estructuración socializada de las pulsiones” (Verón, 1996, p. 126).

Algo similar nos sugiere L.E. Alonso (1998) cuando afirma que en las visiones estructuralistas, la lengua domina a los sujetos, por lo que al final éstos quedan reducidos a meros “actualizadores inconscientes de un código que no dominan” (p. 198). De acuerdo con tales premisas, sólo cabe el análisis formal de los textos. Este puede adoptar caminos deductivistas (de los equivalentes estructurales a textos concretos), o bien tomar la forma de intentos deconstructivistas. En cualquier caso, el texto sería la única y autónoma realidad empírica que constituiría el objeto de análisis. De lo que seguiría una visión pansemiologista de la sociedad que en consecuencia prescindiría de la noción de sujeto activo y responsable. Frente a esto apunta Alonso, al igual que Verón, el concepto de “discurso” frente al de “texto”:

“Si el texto es una materialización lingüística, un espacio de lo enunciado, el discurso es la fuerza de la enunciación. El texto es un objeto, el discurso es una práctica reflexiva, se hace de sociedad y hace, con otras prácticas, la sociedad. (...) el concepto de discurso sólo se puede pensar con referencia a sujetos y, en nuestro caso, a sujetos sociales” (1998, p. 201).

Por tanto, el análisis de los discursos sociales –sigue diciendo– no será el análisis de los procesos de significación (lo que nos remitiría al sistema abstracto de posiciones formales que sería la lengua), sino que consistirá en el análisis de la producción de sentido. Esta supone la utilización del lenguaje al que se tiene acceso como miembro de una determinada comunidad lingüística, pero siempre en el contexto sociocultural, histórico, pragmático y estratégico de la acción social del sujeto.

Ese es precisamente el valor que concederemos nosotros a la entrevista en nuestra investigación: el de dispositivo de producción de “discursos” en los que rastrearemos el sentido que los sujetos dan a sus acciones. Nuestros entrevistados serán “informantes” que nos proporcionarán información sobre la “experiencia humana”, nos aportarán “saberes indígenas”, a través de los cuales elucidar el movimiento social-histórico. Lo que nos va a interesar de lo biográfico de ellos no va a ser en la mayoría de las ocasiones tanto lo factual de lo vivido, sino la manera en que el sujeto reconstruye y se esfuerza por dotar de una cierta coherencia y sentido a sus experiencias pasadas así como a sus realizaciones presentes y sus proyectos (Bertaux, 1993). En palabras de Ortí: “el proceso de simbolización puede ser caracterizado,

finalmente, como el proceso de mediación histórico cultural concreta entre objetividad y subjetividad” (1994, p. 63).

Una de las principales características de la información que obtenemos de las entrevistas es, pues, su carácter “subjetivo”. La mayor implicación del sujeto en aquello que cuenta, dado el carácter personalizado de la propia situación comunicativa, es lo que hace que la función predominante del lenguaje en la entrevista sea la expresiva o emotiva. Utilizaremos una técnica, además, muy útil para producir discursos con un importante componente pragmático (Alonso, 1998), en tanto los sujetos hablan de lo que hacen: realizaciones pasadas, presentes y proyectos futuros, así como de lo que piensan y valoran de esas realizaciones¹². De este modo, continúa diciendo Alonso, frente al carácter prototípico de los discursos producidos en los grupos de discusión, más válidos para captar los elementos ideológicos, en las entrevistas hemos de buscar más “los estereotipos, tal como los define el sociolingüista norteamericano William Labov (1983: 387), esto es, como las formas construidas de marcaje y reconocimiento social que encuadran la conciencia del hablante”.

El acercamiento cualitativo, en fin, que pretendemos realizar a nuestro objeto de estudio responde a que adoptamos una perspectiva que quiere acercarse al punto de vista del actor, a su “mundo de la vida” y que para ello utiliza el “lenguaje natural”¹³ como recurso. El mundo de la vida de otras personas “incluye motivos, significados, emociones y otros aspectos subjetivos de las vidas de los individuos y de los grupos. También incluye sus actos diarios y sus comportamientos en escenarios y situaciones ordinarios, la estructura de esas acciones y las condiciones objetivas que los acompañan e influyen en ellos” (Schwartz y Jacobs, 1996).

¹² No olvidemos que nuestros objetivos (aunque abundaremos en esta idea más adelante) se concretan en reconstruir las racionalidades desde las que se adoptaron prácticas que se refieren a decisiones pasadas sobre venir a la Universidad, proyectos sobre lo que se hará una vez conseguido el título, así como realizaciones actuales como estudiantes (principalmente en los roles académico y cultural).

2.3.1. El análisis sociológico de los discursos.

Nuestro material de análisis en primer lugar y principalmente estará constituido, pues, por los discursos de nuestras entrevistas. Vamos a entender, como nos propone A. Ortí (1994; 1999), el análisis sociológico de los discursos como análisis de los procesos ideológicos, entendiendo el concepto “ideología” en un sentido próximo al de G. Therborn, como visión totalizadora, proyectiva, imaginaria, que expresa las relaciones de poder y expresa las formas en que éstas se asumen subjetivamente.

La interpretación del discurso como tarea sociológica que propone Ortí se basa en la concepción de lo simbólico de Ricoeur (1975, 1980), que subraya el carácter multívoco del símbolo, pero también su dimensión estructural, “ya que si bien todo proceso simbólico es multívoco o polisémico (esto es, entraña una multiplicidad de sentidos virtuales), su polisemia es una polisemia restringida, o (como ya añadimos) “una polisemia reglamentada” –según la expresión del propio Ricoeur-, que hace posible la libertad de selección y combinación –así como de interpretación- del sujeto, pero en el contexto de un cierto orden de coherencia o compatibilidad semántica. (O lo que es lo mismo, el símbolo se abre a una cierta multiplicidad, estructurada, de sentidos virtuales, y de ahí su riqueza y su capacidad de interrelación religación; pero en el orden simbólico dominante –y de modo más determinado en el cuadro de un contexto ideológico aún más acotado- su campo semántico se encuentra también virtualmente definido). La potencia del símbolo se encuentra, en definitiva, en su capacidad de evocar (y articular o religar) una multiplicidad de sentidos, pero de un campo semántico relativa (e históricamente) estructurado” (1994, p. 62).

Partimos de que las más de las veces el lenguaje es utilizado de un modo connotativo. Como nos dirá Verón (1996), el significado denotativo no es sino un caso especial de la producción de sentido, que implica restringir la influencia del contexto lingüístico y extra-lingüístico. La connotación, por el contrario, nos remite a la evocación hermenéutica o multidimensional, que en todo caso requiere una contextualización histórica, cultural... Entenderemos el análisis sociológico del discurso –seguimos a Ortí, muy especialmente en sus notas (1999)- como contextualización que lleva, al final, a elaborar de nuevo otra figura expresiva, otra metáfora, que sirva para

¹³ En el sentido que propone el interaccionismo simbólico.

comprender contextualizando¹⁴. El análisis sociológico, pues, nos obliga a ir más allá del mero texto o soporte material lingüístico de los discursos de nuestras entrevistas, si bien Ortí apunta que la observación exhaustiva del intratexto, o sea, la lectura literal del texto en sí, nos ofrece pistas, nos aporta un plus de significación que podremos usar en la contextualización, que en última instancia nos servirá para comprender los sentidos que dan los sujetos a sus prácticas, acercándonos así a las categorías de sus “mundos de la vida”. La lectura del intratexto –nos dice Ortí– supone una focalización semántica, que intente apurar todas las significaciones culturales y semánticas del texto. Los campos semánticos nos remitirán a los contextos culturales, sociohistóricos, ideológicos, situacionales. Desde ahí interpretaremos dando un sentido al texto (al discurso), que buscaremos sea coherente tanto con el contexto del texto (labor de contextualización) como con los objetivos (teóricos y pragmáticos) de nuestra investigación¹⁵. Los modelos de análisis lingüísticos, semióticos, etc. son sólo, pues, instrumentos al servicio del “análisis sociológico concreto de situaciones sociohistóricas concretas” (2001, p. 148) en la perspectiva de Ortí, que intenta alejarse de toda visión pansemiológica de la realidad social.

Se trataría, en otras palabras, de la contextualización de las estructuras simbólicas en el “campo de las fuerzas sociales”: “Lo que de forma coloquial podría definirse como el paso –en el proceso de análisis– de la “luchas de frases” a “la lucha de clases”, y a su vez– desde la perspectiva metodológica– de la “lucha de clases” a la “lucha de frases” (Ortí, 2001, p. 150).

En el análisis sociológico de los discursos, lo que interesa es –como señala Luis Enrique Alonso, 1998, p. 203– la praxis de los discursos, es decir, lo que hacen los discursos en la producción de las relaciones sociales (reproducción o transformación). El discurso así lo entenderemos como una práctica simbólica que sirve a los actores sociales para representar sus intereses, conflictos, etc., y que nos lleva así al sujeto y a

¹⁴ “La investigación social cualitativa es un conocimiento analógico sobre los lenguajes analógicos de lo social y, como todo lo analógico, es imperfecta, borrosa, pero genera mapas: construcciones metafóricas que nos ayudan a ordenar ya hacer inteligible nuestra realidad comunitaria” (Alonso, L.E., 1998, p. 29).

¹⁵ A. Ortí es de la opinión de que los discursos no están en los grupos de discusión, en las entrevistas en nuestro caso. Aquí hay múltiples embriones de discurso, pero el verdadero discurso es el discurso analizador, que responde a los fines de la investigación (lógicamente, aquí incluimos sus hipótesis teóricas).

sus razones prácticas (Alonso y Callejo, 1999, p. 62). “Situación los textos en contextos”, fijando nuestra atención en los siguientes componentes (seguimos a Alonso, 1998):

- El contexto situacional. Obviamente la entrevista constituye una situación social cuyas características concretas habrán de ser tenidas en cuenta para determinar qué es lo que los sujetos dicen condicionados por los rasgos definitorios de dicha situación (ver más adelante lo referente al “contrato comunicativo”).
- El contexto semiótico o intertextual: la dependencia del texto o discurso de otros textos o discursos (muy relacionado esto con la lectura literal del texto que nos propone Ortí como primer paso del análisis).
- El contexto social. Tendremos aquí muy presente la concepción de la estructura social de Bourdieu. El espacio relacional constituido por múltiples posiciones definidas por una desigual capacidad de apropiación de recursos desde las que habrá que leer las estrategias y prácticas sociales, entre ellas las discursivas¹⁶.
- El contexto histórico, pues las prácticas sociales se enmarcan siempre en una dimensión temporal.
- El contexto cultural o simbólico, en que nos fijaremos principalmente en cómo los sujetos se apropian del lenguaje para definir la realidad, y en la lucha entre sujetos y grupos de diferentes posiciones para imponer sus discursos y categorías¹⁷.

Hemos de tener en cuenta, de otro lado, que en todo proceso de comunicación tiene que distinguirse entre la emisión de un enunciado, por una parte, y la recepción de éste, por otra. Esto va a constituir uno de los ejes del modelo de análisis de los discursos sociales que nos propone Eliseo Verón (1996, p. 127 y ss.), y que nos parece también

¹⁶ No olvidemos que en todo momento estamos considerando los discursos como un tipo de práctica social.

¹⁷ Observemos cómo el tema del poder está presente y atraviesa todos los contextos: poder para imponer visiones legítimas de la realidad; poder para definir las reglas del juego de la comunicación; poder para apropiarse de recursos o capitales materiales y no materiales; etc.

muy apropiado como instrumento que guíe nuestro trabajo tanto de análisis como de previo diseño de las entrevistas.

Para Verón el discurso, como configuración de sentido, ha de tener siempre, si queremos analizarlo, un soporte material: texto lingüístico en nuestro caso. “El análisis de los discursos no es otra cosa que la descripción de las huellas de las condiciones productivas en los discursos, ya sean las de su generación o las que dan cuenta de sus “efectos”. Distingue, en efecto, Verón entre lo que serían las condiciones de producción de un discurso y las condiciones de recepción de éste. Las primeras serían todas aquellas circunstancias que nos permiten saber cómo se eligió entre los posibles efectos de sentido de la materia significativa. Es decir, lo que buscamos al analizar las huellas en los discursos es poder reconstruir las reglas, la gramática desde la que éstos se generaron y adquirieron sentido. Las condiciones de recepción se refieren a los resultados concretos conseguidos por el discurso en quien lo recibe, de lo que podemos aprender cuál es la gramática de reconocimiento aplicada a ese discurso. A nosotros lo que nos interesará será tener en cuenta que entre las condiciones de producción de un texto está el reconocimiento de otros textos, ya que el modelo que Verón nos propone es un modelo en red triádico que tiene un carácter lógicamente histórico. De ahí que en los discursos de nuestras entrevistas nos limitaremos a buscar las huellas que nos informen de sus gramáticas de producción, pues los efectos de sentido conseguidos realmente por un discurso habría que verlos en un momento posterior en el tiempo¹⁸.

Analizar un discurso es buscar, a partir de las propiedades que podemos apreciar en el material significativo en sí, cuáles han sido las condiciones en que se ha generado. Entre ellas habría que prestar especial atención a lo que dicen o han dicho sobre el mismo tema objeto del discurso otros discursos anteriores¹⁹, dado que el modelo de semiosis social de E. Verón, ya lo hemos visto, parte de la construcción social, y en ese sentido también (aunque no sólo), de la construcción discursiva de lo real²⁰.

Por otra parte, tal como nos propone Martín Criado, en una aplicación del modelo de Verón (1991, p. 207 y ss.), podemos ver cómo a través de los “juegos del

¹⁸ El concepto circulación se referiría precisamente a esa distancia entre producción y recepción o reconocimiento.

¹⁹ Ahí sí podríamos ver las condiciones de reconocimiento de esos otros discursos.

lenguaje” que constituyen la red interdiscursiva, se construye el objeto de referencia. En nuestro caso, por ejemplo, cómo se han construido socialmente el concepto “juventud”, que pensamos guarda una estrecha relación de sentido con el de “estudiante”: quiénes han hablado sobre lo que significa ser joven, cómo lo receptionan los universitarios en nuestras entrevistas, qué condiciones hacen que el sentido del término varíe de unos estudiantes a otros (condiciones de reconocimiento), etc.

Enrique Martín nos sugiere que el modelo de Verón puede ser tenido en cuenta cuando diseñemos nuestro trabajo de campo (entrevistas), de modo que podamos ver qué propiedades cambian en los discursos (qué se dice, qué se omite, cómo se estructura el contenido...) cuando modificamos las condiciones de producción de éstos. Entre estas condiciones de producción se podría tener en cuenta las diferentes posiciones en el espacio social, entendiendo, en el sentido de Bourdieu, que a estas posiciones corresponden habitus y prácticas (también lingüísticos) determinadas (y determinantes). Pero, además, podemos incluir entre las condiciones de producción aspectos como: la situación comunicativa (Martín Criado pone como ejemplo la composición de los grupos de discusión y cómo los discursos pueden en ocasiones variar mucho si cambiamos las características de los componentes de cada grupo); el campo de producción de los discursos (por ejemplo, si nuestros informantes tienen que emitir su opinión sobre un tema concreto, no es lo mismo que lo hagan desde su posicionamiento político que desde su *ethos* de clase); o aquellas que más pertinentes resulten para nuestro tema de investigación específico. Pues al final lo que pretendemos es poder reconstruir gramáticas de generación de discursos; en otras palabras, “marcos” desde los que se construye el sentido que dan los sujetos a sus prácticas en la vida social.

Eso es lo que a continuación pasamos a exponer precisamente: el diseño de las entrevistas de modo que sean capaces de ofrecernos información significativa en relación con los objetivos de nuestra investigación.

²⁰ Frente a la concepción del sujeto en abstracto, fuera de toda red socio-temporal interdiscursiva, como fuente exclusiva de sentido.

2.3.2.- El uso de la entrevista abierta en nuestra investigación.

Ya hemos señalado que quizá la principal característica de la entrevista abierta sea la potencialidad especial que tiene para proporcionar información de carácter subjetivo y pragmático. Cuando nos interesa que los individuos nos hablen concretamente de lo que hacen, de lo que piensan sobre sus acciones, y de lo que son, la situación comunicacional que se establece en el contexto de una entrevista semidirectiva resulta muy apropiada, frente a, por ejemplo, la situación de los grupos de discusión, donde las hablas de los participantes tienden a buscarse en las de los otros y así a hacer emerger discursos de tipo más ideológico.

La interacción en una entrevista semidirectiva ha de tender a la forma de una conversación (Alonso, 1998, cap. 2): *“La entrevista de investigación es, por tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo –del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación”*.

Para definir el contexto en que tendrá lugar la interacción entre entrevistador y entrevistado Alonso nos habla del “contrato comunicativo”: se trata de concretar unos mínimos conocimientos entre ambos interlocutores sobre las reglas del juego de la comunicación. Aquí habría que considerar, por un lado, conocimientos implícitos (códigos lingüísticos, reglas sociales...) ²¹; y, por otro, conocimientos explícitos, que se han concretado en nuestro caso en una breve exposición de los objetivos de nuestra investigación, del contexto en que ésta se realiza, del uso que se le va a dar a la información aportada por el entrevistador, del procedimiento de análisis y del subsecuente requerimiento de la grabación para su posterior transcripción, etc.

²¹ En nuestras entrevistas, por ejemplo, un tema que hemos intentado controlar, dentro de lo posible, es el de la relación jerárquica entre entrevistadora-entrevistado, que se veía acentuada especialmente por estar imbricada dicha relación con la de profesora-alumno. Hemos intentado minimizar este sesgo, por un lado, evitando elegir informantes de entre los alumnos reales de la entrevistadora (hay algún caso, no obstante, en que esto es así); y, por otro, eligiendo como lugares donde llevar a cabo la entrevista espacios no marcados académicamente (han tenido lugar en cafeterías, salas de edificios oficiales, vivienda particular del entrevistado), y en todo caso exteriores al recinto universitario.

En las entrevistas nosotros llevábamos un guión de temas que centraban nuestro interés²². No obstante, el orden en que éstos temas iban saliendo, el énfasis que cada cual ponía en ellos, la forma en que los interrelacionaba, etc., eran cuestiones que nos interesaban de cara al análisis de los discursos, por lo que en todo momento pretendimos al menos que fueran fluyendo del modo más espontáneo posible. Sí ha sido un rasgo común a prácticamente todas las entrevistas sugerir al entrevistado, como forma de romper el hielo, que comenzase recordando cuándo, cómo, por qué, etc. decidió venir a la Universidad.

La entrevista, ya lo han señalado muchos autores, necesita del despliegue de un cierto componente afectivo recíproco entre entrevistador y entrevistado, que en el caso del primero, y siguiendo a Howards y Jacobs (1996), está más garantizado cuando éste se muestra “como oyente no amenazador, comprensivo y empático” (p. 65). De cualquier forma, es lógico suponer que para esto no hay recetas, y que dependerá tanto de los recursos subjetivos del propio entrevistador (sensibilidad, cultura, incluso personalidad), como y, sobre todo –pensamos-, de la capacidad de reflexión sobre la propia tarea de entrevistar (Alonso, 1998, cap.2).

Preferimos utilizar el término entrevista abierta o semidirectiva –y no el de entrevista no directiva-, pues, tal como afirma Ariza Segovia (1993), frente a la entrevista terapéutica, la entrevista para una investigación social, es necesariamente mucho más directiva: en cuanto a la finalidad (no nos interesan todos los temas de la vida de un individuo, ni aquellos más psicológicos o teñidos de singularidad, de modo que se ha de ir orientando y focalizando la conversación hacia las temáticas que se aproximan a nuestro objeto de estudio²³); y también es más directiva la entrevista en un contexto de investigación en lo que se refiere al método: muchas veces hay que levantar resistencias, olvidos, apatías... para que los sujetos aborden determinados aspectos que pueden ser de nuestro interés²⁴. No obstante, advierte Ariza de la necesidad que tiene el

²² Lo expondremos más adelante.

²³ El análisis del discurso digamos comienza ya en la misma entrevista, lo que requiere un gran esfuerzo de concentración (“atención flotante”, Ariza, 1993, p. 322) por parte del entrevistador para realizar las intervenciones oportunas, sin caer en una comunicación excesivamente dirigida que probablemente pueda evocar en el entrevistado un contexto similar al de la realización de un cuestionario en que el juego comunicativo se ajusta al esquema estímulo-respuesta.

²⁴ De nuevo en todo esto intervendrán las habilidades propias del entrevistador, así como el progresivo aprendizaje de su oficio.

entrevistador de tener muy en cuenta los posibles sesgos que sus intervenciones pueden provocar y distinguir la “significación de los contenidos que emergen a través de asociaciones espontáneas en el relato o producto de una mayor o menor incidencia-sugerencia por parte del entrevistador” (1993, p. 321).

Por otra parte, pensamos, siguiendo a D. Bertaux (1993) que el carácter más o menos directivo que demos a la entrevista depende en gran medida de la naturaleza del objeto de estudio por el que nos estemos interesando. Si uno se interesa por las relaciones de tipo “sociosimbólico” será más recomendable llevar al mínimo las intervenciones del entrevistador; pero, si no nos interesa nuestro informante por lo que “cree, sino por lo que sabe (por haberlo vivido directamente), la perspectiva cambia” (Bertaux, 1993, p. 160). En nuestra investigación, los temas que nos interesaban (y que constituían las líneas del guión con la que afrontábamos las entrevistas) contienen ambos tipos de elementos. Enumeremos esas líneas sintéticamente:

- 1) Decisión de venir a la Universidad. Elección de carrera. Opciones barajadas en uno u otro caso. Ponderación de beneficios, costes y riesgos o posibilidades de éxito. Grupos e instituciones de referencia en sendas decisiones.
- 2) Expectativas de colocación futura. Planes de emancipación. Grado y valoración de la dependencia económica de la familia.

En estos dos ejes temáticos lo que estamos pidiendo a nuestros informantes es la reconstrucción de acciones pasadas, así como la organización de hechos presentes y proyectos. El carácter de este tipo de información es, pues, biográfico y, tal como propone Bertaux (1993, p. 164), de ella no nos interesa lo más particular de las vidas de nuestros entrevistados, sino qué unidades de sentido (“semas”) eligen para relatar una parte de sus biografías dándole un sentido y una coherencia del que probablemente estén desprovistas. Analizar el proceso de selección de esos semas, de entre los componentes de su universo sociosimbólico e histórico, puede darnos una gran información sobre el sentido social –diferente para posiciones diferentes- que tiene el “ser universitario”. Hay, pues, también un importante componente de información de carácter identitario: cómo se construye la identidad del “estudiante universitario”,

cuáles son los elementos sociales puestos en juego, y qué lectura de ellos hacen los sujetos (el goffmaniano contraste entre “identidad atribuida” e “identidad asumida”). A través del relato de las trayectorias individuales de los entrevistados de hecho lo que hemos querido acercarnos es al sistema de representaciones sociales²⁵ en torno al mundo universitario de los sujetos: qué sentido tiene para ellos hacer estudios superiores, sistemas de normas y valores asumidos, estereotipos cristalizados, etc. Pero a la vez nos ha interesado lo más factual, que pensamos nos ha dado bastantes pistas sobre las limitaciones socioestructurales con que han contado y cuentan a la hora de adoptar sus decisiones pasadas, presentes y futuras.

- 3) Condiciones de vida y desarrollo académico. Compromiso con los estudios: hábitos, resultados, trayectoria y expectativas escolares. Alojamiento y modo de convivencia. Realización de actividad laboral. Ocio: actividades lúdicas, actividades culturales. Formación no reglada.
- 4) Dimensión interaccional. Redes de socialidad. Espacios y actividades “universitarios”. Tipología de universitarios

El tercero de los bloques de temas solicitan una información en principio más factual, y aquí utilizaríamos la entrevista de una forma más documental (Santamarina, 1994). Nos interesa que los estudiantes nos informen sobre sus prácticas específicamente estudiantiles. Por un lado, en lo que se refiere a la ejecución del rol académico; pero, a la vez, hemos querido introducir actividades que nos parecen también se entiende, al menos oficialmente, forman parte del estatus de universitario. Nos referimos a las actividades culturales: hasta qué punto y en qué sentido los universitarios asumen un cierto rol culturalista. De todas formas, a pesar del carácter más documental de esta información, pensamos que, cuando los estudiantes nos cuenten sus prácticas así como lo que piensan sobre ellas, van a estar hablándonos al mismo tiempo de sus “representaciones sociales”. De ahí que enlacemos con el cuarto

²⁵ Una investigación referida al campo universitario que nos puede servir de ilustración en este sentido es la realizada por Parras y Ríos (1998), en una universidad venezolana, la Universidad del Zulia. En ella se pretende tipificar a los profesores universitarios según las representaciones sociales que tienen en torno al significado y funciones sociales que para ellos tiene la institución universitaria. Parten de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, si bien tienen un enfoque cercano a las teorías constructivistas y fenomenológicas.

de los bloques temáticos, que sí tiene una explícita intención –y así se propuso a los entrevistados en muchos casos- de obtener información de tipo identitaria: clasificación sobre tipos de estudiantes, identificación de actividades, espacios, etc. que se consideren “estudiantiles”...

Nuestro enfoque metodológico se basa en gran medida en los postulados interaccionistas y, en general, en las teorías constructivistas, que centran su interés en la perspectiva del actor o del agente. Entenderemos así el habla desde su lugar social, leyendo las expresiones individuales como presentación del “otro generalizado”, como expresión idealizada (idealización que viene provocada de alguna manera por la propia situación social generada por el dispositivo de la entrevista) de los valores, normas, roles, representaciones, etc. del grupo de referencia. Los discursos así tenderemos a verlos como estereotipos²⁶ (Alonso, L. E., 1994, p. 89 y ss.). No nos interesa, por tanto, lo más teñido de singularidad de aquello que nos cuentan los sujetos, sino lo más arquetípico, lo más revelador del conjunto de esquemas y disposiciones de cada grupo de referencia o posición social:

“En conclusión, lo que aspiramos a ver y podemos estudiar en el discurso del entrevistado no son en este género de investigación sus problemas personales, sino la forma social –cultural y de clase- de la estructura de su personalidad y los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional típico” (Ortí, 1986).

La individualidad expresada en los discursos, pues, queremos abordarla en tanto manifestación de sujetos con una posición social que determina las prácticas – también las formas de hablar-, sujetos que tienen unos determinados hábitos. El conocimiento práctico que los agentes tienen de la realidad (universitaria) nos interesa como objeto de nuestra investigación en tanto dicho conocimiento entendemos configura, estructura esa realidad. No obstante, “el principio de esta actividad estructurante no es, como lo quiere el idealismo intelectualista y antigenético, un sistema de formas y categorías universales, sino un sistema de *esquemas incorporados*

²⁶ En el sentido de Labov: “ formas construidas de marcaje y reconocimiento social que encuadran la conciencia del hablante”.

que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son *adquiridos* en el curso de la historia individual, y funcionan *en la práctica y para la práctica* (y no para unos fines de puro conocimiento” (Bourdieu, 1988). Eso es justo lo que va a centrar nuestra atención: la identificación de los marcos de estructuración del sentido que dan los sujetos a sus experiencias.

Queremos incluir, por otra parte, la dimensión situacional de los discursos (Martín Criado, 1997). El dispositivo de la entrevista da lugar a una situación social en la que van a entrar en juego unas determinadas normas culturales de normalidad acerca de lo que se dice y lo que no, cómo se dice, etc., que el individuo intentará seguir de cara a gestionar una imagen de sí aceptable ante el entrevistador. Pero si hemos de tener en cuenta ese factor a la hora de analizar los discursos, no hemos de dejar de tener presente que el sujeto entrevistado es un individuo socializado en y desde una determinada posición en el espacio social y que por ello posee un determinado capital simbólico y lingüístico, una determinada competencia comunicativa, un sentido de su ubicación social y de sus límites y posibilidades a la hora de definir las normas sobre lo que se debe y se puede o no decir, unos *habitus*, en definitiva. Por ello en el análisis de los discursos, tal como hemos expresado más arriba, habremos de observar tanto aquello que emerge de la propia dinámica situacional de la interacción entrevistador-entrevistado como lo que puede verse más bien como reflejo de las “condiciones de enunciación” (de la posición del informante en la estructura social y la relación de éste con otras posiciones, de los juegos de poder que se ponen en marcha en los procesos comunicativos).

2.4. Elección de “esquema de clase” y diseño de la muestra.

En el diseño de nuestra muestra²⁷ hemos intentado, tal como puede deducirse de lo hasta ahora expuesto, variar las condiciones de producción de las entrevistas, de cara a la saturación de las diferencias discursivas, poniendo especial énfasis en la

²⁷ Que obviamente no busca la representatividad estadística.

posición de clase de los sujetos. Es obligado, llegados a este punto, describir cuál es el “esquema de clases” (Carabaña, 1995, p. 109) por el que hemos optado.

El concepto de clase social del que nos vamos a valer, en sintonía con el planteamiento epistemológico que hacemos, será básicamente el de Bourdieu. No haremos ahora sino recordar el modo en que éste entiende la estructura social como espacio relacional de posiciones que vienen definidas por el volumen, la estructura²⁸ y la trayectoria de los capitales poseídos por cada individuo o grupo social. El capital, entendido –veámos- como “relación social que define la apropiación desigual de recursos” (Martín Criado, 1993), en efecto, nos lleva a un concepto de estructura social basado en las relaciones de dominación. Los individuos o grupos sociales pugnan por hacer valer sus recursos para apropiarse de más recursos, así como por expandir el valor de aquella especie de capital que predomina en la estructura de capitales que define su posición social. Y es que los capitales, además del económico, veámos pueden ser culturales (entre los que el capital escolar constituye la forma más institucionalizada, pero entre los que habría también que distinguir los recursos culturales incorporados, como, por ejemplo, la forma de hablar, de estar y moverse en determinados ambientes..., así como los recursos culturales objetivados, como, por ejemplo, las obras de arte); sociales (relaciones sociales que pueden en un campo determinado ser movilizadas para conseguir más recursos); y simbólicos (entendida esta especie de capital como prestigio asociado a la persona o al grupo social). Ya hemos analizado anteriormente, por otra parte, cómo los capitales actualizan y cobran su valor en un campo concreto, y cómo además pueden reconvertirse de unas especies a otras. En las sociedades de capitalismo avanzado las dos formas de capital con mayor poder de jerarquización –considera Bourdieu- son el capital económico y el cada vez más poderoso capital cultural; al tiempo que admite, dado el carácter dinámico de su modelo de estructura social, que la pugna entre las distintas especies de capital por instaurarse con mayor fuerza como principio jerarquizante de la estructura social y las formas de convertibilidad de unos a otros tipos de capital, constituyen aspectos centrales para comprender el funcionamiento del mundo social (Bourdieu, 1986). Recordemos, por último, cómo el modelo de “estructuralismo genético” (Alvarez Sousa, 1996) de Bourdieu incorpora el concepto de “habitus” en tanto

²⁸ El peso de las distintas especies de capital poseído.

que estructura cognitiva y motivacional de los individuos socializados en una determinada posición social, que estructura dichos “habitus”, de los que por otra parte necesita para su reproducción y/o recreación.

Esta forma de entender las clases sociales de Bourdieu pensamos que realmente no difiere mucho del concepto de “clase comunitaria” de Carabaña (1994, 1995). Para Carabaña la unidad de este tipo de clase no es el individuo, sino la familia. Las familias tienen unos *estilos de vida*, que vienen dados en gran medida por la clase económica a la que pertenecen sus miembros, y a los que corresponden unas determinadas estrategias de reproducción (o *colocación*, prefiere decir Carabaña)²⁹ -en el marco de las cuales nosotros vamos a situar precisamente las prácticas universitarias de nuestros estudiantes-. La “clase social” de Bourdieu, por su parte, supone tener en cuenta una “condición de clase”, que vendrá dada por unas determinadas condiciones materiales de existencia, así como por sus correspondientes propiedades –materiales y simbólicas- y una “posición de clase” (el lugar ocupado en el espacio social en relación con otros grupos de clase), lo que se manifestará en unas determinadas prácticas que constituyen el estilo de vida distintivo de cada una de esas posiciones.

“Una clase social nunca se define únicamente por su situación y por su posición en una estructura social, es decir, por las relaciones que objetivamente mantiene con las demás clases sociales; también debe muchas de sus propiedades al hecho de que los individuos que la componen entran deliberada u objetivamente en relaciones simbólicas que, al expresar las diferencias de situación y de posición según una lógica sistemática, tienden a transmutarlas en distinciones significantes. La independencia relativa del sistema de actos y procedimientos expresivos o, si se quiere, de marcas de distinción, gracias a las cuales los sujetos sociales expresan y, al mismo tiempo, constituyen, para sí mismo y para los otros, su posición en la estructura social (y la relación que mantienen con esta posición), infiriendo una reduplicación expresiva a los “valores” (en el sentido lingüístico del término) necesariamente vinculados con la posición de clase, autoriza la autonomización metodológica de un orden propiamente

²⁹ Recordemos el concepto de “estrategia familiar” que expone Carabaña (1993):

“Por estrategias entiendo modos típicos de usar recursos para la consecución de objetivos teniendo en cuenta los cambios del entorno. Incluyen, por tanto, desde las costumbres y las rutinas más inconscientes

cultural. En efecto esta “expresión sistemática” (según los términos de Engels) del orden económico y social puede, como tal, constituirse legítimamente y tratarse como sistema y, por tanto, ser objeto de una aprehensión estructural” (Bourdieu, 1973, p. 86).

No se trata de que los grupos de estatus se entrecrucen en múltiples ocasiones con las clases sociales, sino que desde el modelo de Bourdieu, responden a una lógica simbólica que en parte, a pesar de su relativa autonomía, retraduce las diferencias entre posiciones sociales.

“(…) las relaciones sociales no se reducen nunca a relaciones entre subjetividades animadas por la búsqueda del prestigio o cualquier otra “motivación”, porque no son más que relaciones entre condiciones sociales que se realizan según una lógica predispuesta a expresarlas, y, en ese carácter, tienen más realidad que los sujetos que las habitan. La autonomía que hace posible la instauración de las relaciones simbólicas, a la vez sistemáticas y necesaria, es relativa: las relaciones de sentido establecidas dentro del restringido margen de variación que dejan las condiciones de existencia no hacen más que expresar, infiriéndoles una transformación sistemática, las relaciones de fuerza: habría que establecer, pues, cómo la estructura de las relaciones económicas, puede, al determinar las condiciones y las posiciones sociales de los sujetos sociales, determinar la estructura de relaciones simbólicas que se organizan según una lógica irreductible a la de las relaciones económicas” (Bourdieu, 1973, p. 100).

En cualquier caso, lo que nos interesa destacar especialmente de la propuesta de Bourdieu es que para nada se trata de un modelo esencialista, sino que, al contrario, entiende las clases como constructos que elaboramos al hilo de los objetivos de nuestra investigación, delimitando en el espacio social (teniendo en cuenta el volumen, estructura y trayectoria de los capitales) tantas categorías (clases y fracciones de clase) como consideremos relevantes en el tema en concreto que ocupe nuestra atención. La clase como conjunto de individuos que, al compartir unas determinadas condiciones de existencia, tiende a poseer una serie de habitus, a su vez, determinados y determinantes de esas condiciones sociales de existencia, nos hace, por otra parte, prestar especial

a los cálculos más concienzudos y suelen ser una mezcla variable de ambos. (Quien así lo prefiera puede

atención al diseñar nuestro “esquema de clases” a las propiedades materiales y simbólicas, así como a las prácticas generadas desde los habitus. Habremos de tener en cuenta, además, no sólo los capitales que definen la condición y la posición de clase, sino el campo concreto en que estos capitales cobran valor y permiten a los individuos socializados (que actúan desde sus habitus) intervenir realmente como agentes de ese campo:

“Es la lógica específica del campo, de lo que en él se encuentra en juego y de la especie de capital que se necesita para participar, lo que impone las propiedades mediante las cuales se establece la relación entre la clase y la práctica” (Bourdieu, 1988).

Teniendo en cuenta todo esto, en el diseño de nuestra muestra hemos considerado pertinente tener en cuenta estos cuatro grandes grupos de posiciones sociales:

A) Una posición alta, en que incluiríamos:

- Un grupo de grandes propietarios que constituirían la burguesía industrial, financiera, comercial y terrateniente.
- Un grupo de profesionales superiores: altos funcionarios, mandos militares superiores, gerentes y cuadros superiores y directivos de grandes establecimientos.

B) Una categoría de clases medias compuesta por:

- Un grupo de profesionales de nivel medio e inferior, técnicos superiores, directivos de pequeños establecimientos, y supervisores de empleados no manuales.
- Un grupo de pequeños propietarios, de todos los sectores, con asalariados (menos de 25). Así como otro de pequeños propietarios no manuales sin asalariados

C) Un conjunto de clases medias bajas formado por:

- Un grupo de clases medias funcionales subordinadas: empleados no manuales de rutina en la administración y el comercio, contra maestres, capataces, suboficiales del ejército, trabajadores de servicios personales y de seguridad, técnicos de nivel inferior.

D) Un grupo de clases populares, en que entenderemos se encuentran:

- Los autónomos manuales.
- Los pequeños propietarios agrarios.
- Los obreros cualificados y semicualificados.
- Los trabajadores sin cualificar no agrarios.
- Los trabajadores agrarios.

La primera de las clases es justamente la “clase de servicio” de Goldthorpe³⁰: se trata de la clase de grandes propietarios y altos profesionales y técnicos; por tanto, la clase que dispone de más recursos para sus apuestas educativas (recordemos que es de hecho la que tiene más altas tasas de escolarización universitaria: entre el 50 y el 70%). En la clase media hemos incluido a los trabajadores de cuello blanco de grado bajo así como a los medianos propietarios no manuales (o a los manuales con asalariados). Son un grupo que envía a uno de cada tres de sus hijos a la Universidad, tal como veíamos en el primer capítulo. Hemos introducido otro grupo de clases medias funcionales subordinadas. Es el tercer grupo en cuanto a tasas de escolarización universitaria: en torno a uno de cada cuatro. Consideramos pertinente distinguir estos dos grupos de clases medias que se caracterizan no sólo por responder a ocupaciones con diferentes rentas y/o bienes de organización/cualificación, sino que tiene en cuenta el carácter no manual de las ocupaciones frente al manual (en el caso de los propietarios sobre todo), lo que pensamos está relacionado con las mayores tasas de escolarización de unos respecto a otros. El grupo de clases populares, por último, no sólo queda constituido por las clases trabajadoras, sino que le añadimos el de los autónomos manuales y el de

³⁰ No obstante, no estamos por ello suscribiendo su modelo de estructura social en conjunto, como puede resultar lógico, al hilo de nuestra argumentación.

propietarios del campo sin asalariados teniendo en cuenta, por un lado, que el comportamiento de los autónomos manuales en cuanto a tasas de escolarización es más próximo al de los trabajadores que al de los empleados no manuales, y, por otro, la marginación que el mundo rural ha tenido tradicionalmente en lo que se refiere a escolarización a todos los niveles (mucho más evidente en los estudios superiores), y que se deja notar en el comportamiento escolar de estos pequeños propietarios. Este último grupo de clases populares es el que sustenta los porcentajes más bajos de probabilidades de ir a la Universidad: entre el 15 y el 20%, e incluso menores en el caso de los peones industriales y jornaleros del campo. Hemos querido, pues, subrayar aquellos aspectos que pensamos (sobre la base de nuestras hipótesis teóricas³¹ y de los datos sobre escolarización universitaria de que disponemos) más pueden influir en la estructura de oportunidades con que se encuentran los sujetos al decidir emprender y llevar a cabo estudios universitarios. De este modo, aunque el criterio de selección de la muestra es principalmente la categoría ocupacional del padre, hemos tenido también muy en cuenta el nivel de estudios de los progenitores (lo que normalmente, sobre todo en el caso del padre, ya está recogido en la profesión que se ejerce), y de un modo especial el de la madre. García Espejo (1998, p. 95 y ss.) destaca que el nivel educativo de los padres, y aún más el de las madres, es una de las variables con mayor poder explicativo del logro académico.

Además de la clase social, otras características que hemos tenido muy en cuenta a la hora de diseñar la muestra, dado que preveíamos podían dar lugar a diferencias significativas en las condiciones de producción de los discursos, han sido: el hábitat de procedencia (ser de Jaén capital o de los pueblos), el lugar de residencia durante el curso (con los padres en Jaén/ en piso de estudiantes/ en los pueblos yendo y viniendo diariamente a la Universidad), y el tipo de titulación que se cursa. Señalar, por último, que hemos seleccionado en todo los casos a estudiantes que llevaban al menos tres años en la Universidad.

³¹ Las teorías sobre desigualdades educativas suelen apuntar la influencia no sólo del capital económico, sino también del capital cultural de los padres. Además el que los padres tengan ocupaciones a las que se accede por medio de la acumulación de capital escolar parece ser importante en las estrategias de colocación de los hijos. Esto pensamos está muy relacionado a su vez con la división trabajo no manual-manual.

Aclarar, por último, que del modelo de clases sociales de Bourdieu queremos destacar su utilidad para apuntar la necesidad de concretar en cada investigación concreta las propiedades que habrá que tener en cuenta a la hora de establecer los cortes (siempre en ese sentido “artificiales” y desde luego, en investigaciones cualitativas como la nuestra, nunca definitivos) de las posiciones sociales en que vamos a fijar nuestra mirada. Por otra parte, queremos subrayar el carácter dinámico del modelo, por el que, sin dejar de conceder una gran importancia a los recursos económicos, es posible que se tengan muy en cuenta los recursos culturales de los padres, y de las formas en que éstos se han servido de aquéllos como forma de movilidad social³². No entramos, por tanto, en si nuestro esquema de clases responde más a los modelos estructurales o a los estratificacionales³³, puesto que estamos de acuerdo con Carabaña (1995, p. 112 y ss.) cuando afirma que, de hecho, las diferencias entre ambos modelos se reducen al mínimo cuando se operacionalizan las clases sociales y se elaboran esquemas clasificatorios al hilo del análisis del tema que se esté estudiando y del poder explicativo que cada tipo de clase social pueda tener. Hemos entendido, en fin, la clase social como nudo de condiciones, relaciones y prácticas sociales, desde el que poder explicar parte de un comportamiento concreto como es el de estudiar en la Universidad, y hemos diseñado un esquema con cuatro posiciones sociales que partimos tienen comportamientos diferenciales en lo que a tasas de acceso a la educación superior se refiere, lo que pensamos nos está informando de desiguales estructuras de oportunidades educativas, que entendemos retraducen otras desigualdades sociales que consideramos dejarán notar sus efectos incluso para el caso del joven que ha logrado superar la muy seleccionada carrera escolar hasta llegar al nivel universitario.

Pasamos sin más a describir las características de nuestros entrevistados³⁴:

A) Clase alta.

³² No olvidemos que estamos analizando “estrategias educativas”.

³³ González (1991) de hecho señala que la tendencia ha sido a que ambos modelos se hayan ido acercando mutuamente de modo que sus diferencias se han ido progresivamente relativizando. Indica que uno de los temas en que precisamente más se ha puesto en evidencia este acercamiento es en “la progresiva permeabilidad entre el estudio de la estructura clasista y el estudio de la dinámica social (...) y, en particular, la movilidad y la permeabilidad de las fronteras de clase” (p. 32).

³⁴ Los nombres son lógicamente ficticios.

- un hijo de arquitecto y enfermera: Angel (3º Periodismo en San Pablo CEU, privada, Madrid; vive en colegio mayor).
- tres hijos de semiprofesionales tanto el padre como la madre³⁵: Mª Rosario (3º Derecho en UJA, vive en Jaén con sus padres) , Mayte (lleva tres años en la diplomatura de Empresariales, aunque con asignaturas de 1º y 2º, vive en piso de estudiantes, es de Ubeda (31.000 hab.), y Antonio (3º de Humanidades en la UJA, vive en Jaén con sus padres).

B) Clase media.

- Dos funcionarios de grado medio: Consoli (3º Magisterio, vive en Jaén con sus padres), y Paco (3º de Arquitectura en la SEK, privada, vive en Segovia).
- cinco hijos de empresarios pequeños, con asalariados : Migue (está en su 6º año de carrera de Derecho, vive en Jaén con sus padres), Javier (3º de Gestión y Administración Pública, vive en Jaén en el domicilio familiar), Pablo (3º de la diplomatura de Empresariales, va y viene diariamente de Pegalajar, unos 3000 hab.), Ana (3º de Derecho, vive en Jaén con sus padres), Diego (6º año en la diplomatura de Empresariales, vive en Jaén con sus padres).
- Dos hijos de semiprofesionales: Marina (3º de Magisterio, vive en Jaén con sus padres) y Rosario (hace 3º de Derecho, es de Peal de Becerra, de 5500 hab., vive con un familiar en Jaén durante el curso).

C) Clase media baja.

³⁵ El que ambos progenitores estén en activo ocupando puestos al nivel de semiprofesionales (maestros o enfermeros en los tres casos) pensamos constituye un rasgo que bien nos puede hacer situar a estos jóvenes en las posiciones más altas dentro del contexto de una sociedad como la de Jaén. Y no sólo por la mayor disponibilidad de capital económico resultante de sumar dos rentas medias, sino de un modo muy especial por tratarse en el caso de las madres de personal con un nivel de estudios superior al medio.

- Cuatro empleados no manuales: Blanca (hace 3º de Química, vive en Jaén con su madre –es huérfana-, todos sus seis hermanos tienen estudios universitarios), Manolo (tercer año de Humanidades, vive en Jaén con sus padres), Alberto (tercer año en una Ingeniería Técnica Industrial (Mecánica), vive en Jaén con sus padres), Daniel (lleva seis años en Derecho, vive en Jaén con sus padres).
- tres técnicos inferiores: Alvaro (3º de Magisterio, vive en Jaén en el domicilio familiar), Gloria (3º de Magisterio, vive en Jaén con su madre –separada-), y Virginia (3º Magisterio, vive en piso de estudiantes, es de Bailén, unos 18.000 hab.).
- Dos capataces: Rafa (3º de Magisterio, va y viene de Linares, 60.000 hab., todos los días), Conchi (3º de Magisterio, vive en Jaén con sus padres).

C) Clase Baja.

- dos autónomos manuales: Rubén (hace 3º de Humanidades, vive en Jaén con sus padres), y Lucía (tercer año en la diplomatura de Empresariales, vivió en residencia universitaria, pero este año se han venido a Jaén su madre y su hermano).
- Cinco obreros semicualificados o sin cualificar: Sergio (lleva cinco años en Ingeniería Técnica Industrial (Electricidad), va y viene diariamente de Torredelcampo, de 12.000 hab.), Pepe (tercer años en Relaciones Laborales, va y viene de Mengíbar, 8600 hab.), Jorge (tercer año en Topografía, vive en Jaén en el domicilio familiar), Juanfra (está en cuarto de Ingeniería Superior de Telecomunicaciones, en Sevilla, es de La Yedra, una pedanía de Ubeda, vive en piso de estudiantes), Mario (cuarto año de Topografía, vive en Jaén con su madre, que percibe una exigua pensión de viudedad).
- Cuatro pequeños propietarios agrarios que contratan temporalmente asalariados: Petra (tercer año en Relaciones Laborales, vive en piso de estudiantes, es de Santiago de la Espada, 5.000 hab.), Inma

(cuarto de Biología, va y viene diariamente de Torredelcampo), Alicia (empezó Relaciones Laborales, pero se cambió a Magisterio – está en 2º-, vive en piso de estudiantes, es de Alcaudete, 11.700 hab.), Pepi (3º de Relaciones Laborales, vive en piso de estudiantes, de de Marmolejo, unos 7.700 hab.).

- Dos pequeños propietarios agrarios sin asalariados: María (lleva cuatro años en Magisterio, vive con su novio, y siempre ha vivido en piso de estudiantes, es de Casarabonela (Málaga), de unos 2.000 hab.), Conchi² (3º de la diplomatura de Empresariales, es de Arjona (6.000 hab.), y vive en piso de estudiantes).
- Cinco pequeños propietarios y/o jornaleros: Cristina (4º de Biología, vive en piso de estudiantes, ha vivido también en residencia, es de Alcalá la Real (21.500 hab.), Antonio (cuarto año de Ingeniería Superior de Telecomunicaciones en Sevilla, vive en piso de estudiantes, es de Noalejo, unos 2.000 hab., Loli (tercer año de Relaciones Laborales, va y viene –no asiste diariamente- de Arjona, unos 6.000 hab.), Sara (3º Magisterio, va y viene diariamente de Espeluy, 800 hab.), y Juan (tercer año de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, va y viene diariamente de Los Villares, 4.700 hab.).

Tengamos en cuenta que con el diseño de la muestra lo que hemos ido buscando es poder dar cumplida cuenta del principio de saturación, en que se asienta la validez (al menos externa)³⁶ en las investigaciones cualitativas. La saturación la podemos entender, en un principio, como “el fenómeno por el que, superado un cierto número de entrevistas (biográficas o no), el investigador o el equipo tienen la impresión de no aprender ya nada nuevo, al menos por lo que respecta al objeto sociológico de la investigación (Bertaux, 1976).

³⁶ “(...) cuando se alcanza –la saturación- confiere una base muy sólida a la generalización: a este respecto cumple, por lo que hace a la perspectiva biográfica, exactamente la misma función que la representatividad de la muestra para la investigación mediante cuestionarios” (Bertaux, 1993, p. 159).

Javier Callejo (2001) distingue varias concepciones de la saturación, que dependen del punto de vista teórico y metodológico que se tenga sobre el proceso investigador. Uno de ellos es el que se adopta en el análisis estructural de textos, y entiende, por un lado, la “saturación del corpus” (“cuando en el diseño de la investigación están presentes todas las diferencias posibles de signos del campo de significantes a observar” (Callejo, 2001, p. 99), y, por otro, la saturación que intenta buscar el código, la gramática desde la que se produce el sentido, lo que suele concretarse en la identificación de polaridades o esquemas binarios que estructuran los discursos. Dado que, tal como decíamos anteriormente, una primera fase de nuestro análisis pasaba por una lectura literal del texto (discurso) centrando nuestra mirada en explotar la información meramente semiótica que pudiéramos obtener, hay algo de este tipo de saturación que hemos ido buscando a lo largo de toda la investigación. De hecho, otra clasificación que hace Callejo (p.102), y que nos parece da cuenta con bastante precisión de lo que ha sido nuestro proceso, es un tipo de “saturación intragrupo”, que busca la coherencia del discurso de cada grupo o categoría con la gramática de producción de sentido, en tanto variante discursiva que responde a las diferentes condiciones de producción. Y, de otro lado, una “saturación extragrupal”, que intenta dibujar el mapa del campo objeto de estudio a partir de las redundancias de los diversos discursos grupales.

Todo esto nos lleva a constatar que la saturación no es algo que se resuelva sin más en el diseño inicial de la muestra, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso de investigación, porque de hecho la muestra no acaba de conformarse hasta el final, siendo resultado de la constatación de haber llegado tanto a la saturación intra como grupal (Callejo, 2001, p. 103). En un primer momento, obviamente partimos de ciertas categorías que suponíamos podían dar lugar a variaciones discursivas (en nuestro caso la ocupación y el nivel de estudios principalmente), pero éstas no constituyeron sino una guía inicial con la que iniciamos el trabajo de campo. A medida que éste fue avanzando, y a partir de los análisis provisionales y sobre todo de la reflexión sobre el propio quehacer investigador y sus primeros resultados, fue perfilándose la necesidad de ir realizando entrevistas a informantes con características más específicas. Así nos pasó, por ejemplo, con la divisoria ser de Jaén o de los pueblos, a la que en un principio

no habíamos dado mucha importancia, y aún más con el hecho de distinguir de, entre los que viven durante el curso en Jaén, entre los que lo hacen en el domicilio familiar y quienes residen en pisos de estudiantes. Otro factor que se fue revelando significativo a lo largo del proceso de realización y primeros análisis de las entrevistas, y que no habíamos previsto inicialmente, fue el del nivel de estudios de la madre.

Así mismo, en lo que se refiere al análisis del corpus de elementos significativos de los discursos así como de su estructuración, la presencia del par sentimiento de deuda/autocomplacencia fue cobrando forma a medida que avanzábamos la investigación, lo que dio lugar a seleccionar nuevos entrevistados (sobre todo de los polos pequeños campesinos/ clase de servicio), al tiempo que se revelaba como un potente instrumento nucleador de los discursos, prácticamente –como se verá en el informe- en todos los bloques temáticos que fueron objeto de nuestra investigación.

Lo que, en definitiva, estamos evidenciando es un planteamiento de la investigación que no sólo se asienta sobre la consideración de la subjetividad del objeto de estudio, sino que necesita explicitar la subjetividad y reflexividad del investigador, al que entiende, en los términos de Ibáñez, como *sujeto en proceso*. Nuestro análisis acaba, en efecto, cuando hallamos una representación coherente y estabilizada del objeto que nos ocupa (Bertaux, 1993, p. 165). El sentido de las acciones de los sujetos no es nunca una realidad esencial que está ahí para capturarla, sino que es parte de un proceso en el que también interviene la propia interpretación del analista (García Selgás, 1993, p. 524). Es por ello que explicitar y asumir radicalmente³⁷ esta subjetividad (o intersubjetividad), así como las consecuencias en lo que se refiere a contar los detalles (que no pueden ser recogidos en su totalidad por un esquema formalizado) del proceso investigador, pensamos –como propone Javier Callejo- es la mejor forma de someter éste al control crítico por parte de la comunidad científica.

“Es por ello que no cabe concebir al investigador como un ente individual, con su mayor o menor genialidad creadora, sino como la concreción de un oficio que

³⁷ Queremos decir sin complejos acerca de la estrategia metodológica –pensamos que, por otra parte, inevitable- según la cual penetramos en lo social (nuestro objeto de estudio) siempre a través de la penetración (encuentro intersubjetivo) del sujeto investigado por el sujeto investigador (Callejo, 2001, p. 97).

articula la tradición de la disciplina en su enfrentamiento con el objeto de investigación y su biografía, tanto personal como investigadora. Es por ello que no se trata de una decisión personal sino de una decisión documentada³⁸, tanto en el mismo trabajo empírico, como en el trabajo teórico anterior” (Callejo, 2001, p. 109).

2.5. La estrategia etnográfica.

Utilizaremos la estrategia etnográfica como complementaria al análisis de los discursos. Tal como indica Cicourel, “el investigador no puede suponer que él y el actor gozan de la misma comunidad de estructura de sentido subjetivo para atribuir significación a un hecho u otro” (1964, cit. en Schwartz y Jacobs, 1996). Se impone el acceso, pues, al “contexto etnográfico”, al mundo de la vida del sujeto, de cara a poder discernir de lo que dice el entrevistado, el significado preciso de lo que expresa dentro del fenómeno social de que se esté hablando, del medio o grupo social y cultural al que pertenece, de sus fines prácticos en la situación concreta de la entrevista, etc. (Schwartz y Jacobs, 1996, p. 67).

La sociología cognitiva de Cicourel, en efecto, en tanto entiende que una forma de establecer vínculos sociales es la de compartir procedimientos y esquemas interpretativos, obliga al sociólogo a “*definir (...) un conjunto situado de procedimientos interpretativos refinados sobre procedimientos interpretativos espontáneos, en una triple dimensión: la del lenguaje, la de la significación y la del conocimiento. Triple dimensión que estructura la competencia interaccional de los actores, competencia que es cristalización de procesos cognitivos, vocabularios de narración y contextos de aplicación*” (Alonso, 1998, p. 26). Nosotros preferimos –ya lo hemos visto- hablar de producción de sentido y no de significación, pero, en cualquier caso, sí estamos con Cicourel en la necesidad de buscar algún modo de acceso a los contextos en que los procedimientos interpretativos se actualizan y toman cuerpo.

Básicamente, pues, el contacto directo con los sujetos estudiados, que en gran medida teníamos garantizado por ser nosotros parte de la comunidad universitaria, nos ha

³⁸ Se está refiriendo a la decisión de alcanzar el punto de saturación.

facilitado un primer acercamiento e incluso una cierta comprensión espontánea, de las categorías, motivaciones, intereses, etc. de los contextos prácticos en que se mueven los estudiantes. Además de la posibilidad de triangulación de datos que ello nos ofrece, en el marco de esta estrategia etnográfica, hemos pasado una breve ficha técnica al final de cada entrevista, de cara a obtener información de carácter sociodemográfico, de la que se ha hablado, en muchos casos, a lo largo de la entrevista, pero de un modo mucho menos preciso. Los datos que nos han interesado obtener a través de estas fichas técnicas han sido: profesión y estudios tanto del padre como de la madre, estudios de los hermanos, edad del entrevistado, curso, trayectoria escolar pre-universitaria y universitaria (concreción de asignaturas pendientes y aprobadas).

2.6. Oportunidad de la investigación. El contexto del trabajo de campo.

Hemos mencionado la escasez de trabajos sobre desigualdad educativa referidos a la etapa universitaria. Aún son menos los que se acercan a esta temática desde un enfoque cualitativo, entendiendo al actor social como agente que actúa en un campo de prácticas y necesita para ello producir y dar sentido a esas prácticas. Nosotros queremos acercarnos a la heterogeneidad social de los estudiantes según clase social y al modo en que se concreta en un mapa de diferencias en cuanto a prácticas y a esquemas generadores de esas prácticas y sus razonabilidades (marcos de sentido). Nos interesan muy especialmente los nuevos estudiantes: aquellos que proceden de los sectores populares, para los que las apuestas educativas universitarias constituyen algo novedoso.

Nuestro trabajo de campo se va a centrar principalmente en alumnos de la Universidad de Jaén³⁹, ya que entendemos es éste un lugar apropiado para apreciar la aparición de nuevos grupos sociales en el contexto universitario, de los que Lerena (1985) denominaba “los otros estudiantes”, en tanto la creación de la UJA sin duda ha abierto el abanico de posibilidades a muchos jóvenes para los que antes la opción

universitaria resultaba más improbable. No sólo nos referimos a aquellos procedentes de municipios más alejados de la capital jiennense, sino también a los que proceden de pueblos relativamente cercanos y bien comunicados con ésta, lo que ha supuesto para muchos la posibilidad de desplazarse diariamente a la Universidad⁴⁰.

En definitiva, el caso de la UJA lo podemos entender como una manifestación del proceso de descentralización (García de León, 1993) que ha acontecido en las últimas décadas en la Universidad española, y que para las Universidades andaluzas se dio en los años 70 (con la creación de las Universidades de Córdoba, Málaga y Cádiz), y más recientemente en los 90, con la creación de las de Huelva, Jaén, Almería y la Pablo Olavide, llegándose a las actuales nueve Universidades repartidas por todas las provincias.

Añadimos un anexo en el que exponemos un breve recorrido histórico por la UJA⁴¹, para acabar con un apartado de descripción de los rasgos del alumnado que consideramos más pertinentes de cara a describir el contexto en el que vamos a llevar a cabo nuestra investigación.

³⁹ Ver diseño y selección de la muestra.

⁴⁰ Con la peculiar relación con la institución universitaria que por otra parte suponemos va a tener este tipo de estudiante que va y viene a diario de los pueblos.

⁴¹ Nos estamos apoyando para ello en la obra Historia de la Universidad en Andalucía (1996), que edita la Consejería de Educación y Ciencia.

ANEXO.

Los orígenes de la UJA. Evolución y características del alumnado.

Los orígenes de los actuales estudios universitarios hay que buscarlos con la creación en el siglo XIX, en 1892, de la Escuela de Minas en Linares, municipio que por entonces experimentaba un notable desarrollo industrial ligado a la minería. En 1910 se crea en esta misma ciudad un segundo centro de enseñanzas técnicas, la Escuela Superior de Artes Industriales. Un año más tarde se creará en Jaén capital la Escuela Técnica de Grado Medio, que expedirá los títulos de Perito Eléctrico y Perito Mecánico, y que constituye el germen de la actual Escuela Politécnica Superior. Ya en 1913 abre sus puertas la Escuela Normal Superior de Maestras, también en la capital jiennense. En el curso 1939-40 se abre la Escuela de Enfermeras de la Beneficencia Provincial. Habrá que esperar a 1945 para que nazca la Escuela Pericial de Comercio, que podemos considerar el origen de la que después será la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. En 1949 se pone en funcionamiento la Escuela Normal de Magisterio “Sagrada Familia”, en Úbeda, que es actualmente un centro adscrito a la UJA.

Hasta aquí una etapa en la que aún no podemos hablar de modernización socioeconómica ni educativa. En los años 60, y concretamente en 1970, la ciudad de Jaén alcanza los setenta y ocho mil habitantes, y se despega ya claramente del resto de los municipios de la provincia⁴². No obstante, pensemos que Linares, aunque ya experimentando el declive de la industria minera, tendrá cincuenta y cinco mil habitantes, y Andújar, que sí constituía uno de los núcleos más activos del desarrollo de la provincia, treinta y cinco mil. Otras localidades a destacar, pero ya por debajo de Linares y Andújar, serán Úbeda, Baeza, Bailén y La Carolina. De modo que el factor demográfico coadyuvó al despegue del núcleo universitario en Jaén capital, dado que los núcleos urbanos más pujantes de la provincia perdieron población que emigró hacia ciudades industriales europeas o españolas. La ciudad de Jaén, por su parte, contará con una importante base de

⁴² En 1920 Linares, con 40.000 habitantes, llegó a ser más populosa que Jaén, dado su mayor dinamismo económico.

profesionales liberales y clase media administrativa, que supondrá una clara presión en cuanto a la demanda de estudios superiores.

Al factor demográfico habrá que sumarle la influencia directa de la política de desmasificación de los grandes centros universitarios nacionales, puesta en marcha en los años setenta por el régimen franquista. Así se crearon múltiples Colegios Universitarios por toda la geografía española, en los que se impartía el primer ciclo de determinadas licenciaturas. En este contexto es donde hemos de ubicar la creación en 1969 del Seminario de Actividades Universitarias, en el seno del Instituto de Estudios Jiennenses. En 1970 la Diputación Provincial de Jaén concede un crédito para cubrir los gastos de la creación de un Colegio Universitario. El 19 de julio del año siguiente solicita de forma oficial la creación de dicho Colegio, adquiere una serie de compromisos económicos y presenta un proyecto de lo que habrán de ser sus estatutos, que serán publicados en el BOE del 4 de noviembre de ese mismo año. No obstante, por cuestiones legales no se sanciona hasta noviembre de 1975 la definitiva adaptación del Colegio Universitario adscrito a la Universidad de Granada.

Paralelamente la Ley General de Educación abre el acceso a la Universidad a distintas Escuelas que existían en la provincia. Así la Escuela de Magisterio se convierte en Escuela Universitaria de Profesorado de EGB en 1972, así como la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial pasa a ser la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial, hoy Escuela Politécnica Superior. En 1976, con la fusión de la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial y la de Ingeniería Técnica Minera nace la escuela Politécnica de Linares. A su vez, en 1978 se incorporaron al Colegio Universitario el resto de las Escuelas: la Escuela Pericial de Comercio, futura Escuela Universitaria de estudios Empresariales; la Escuela Universitaria de Enfermería y, por último, la Escuela Normal de la Iglesia, que en el mismo año se convierte en Escuela Universitaria de Profesorado de EGB, adscrita a la Universidad de Granada. Por otro lado, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado “Antonia López Arista” en Linares y de titularidad municipal, pasa a incorporarse en 1976 al grupo de centros universitarios jiennenses, si bien ahora se imparte en ella la titulación de Trabajo Social.

La integración efectiva del Colegio Universitario en la Universidad de Granada tiene lugar en enero de 1985. Un importante salto hacia la futura constitución de la UJA se dará cuando en el Colegio se puedan impartir titulaciones de ciclo largo. Las dos primeras Facultades que se crearon, en 1989, serán la de Humanidades y la de Ciencias Experimentales. En ellas se impartían respectivamente Geografía e Historia, Filología, Psicología y Derecho, en su primer ciclo; y Ciencias Químicas y Biológicas, Medicina, Farmacia y Matemáticas, también sólo los primeros ciclos.

También en 1989 la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Jaén se convierte en Escuela Politécnica, añadiéndoseles los estudios de Ingeniería Técnica en Topografía e Informática de Gestión, así como la Ingeniería Superior en Geodesia y Cartografía.

En 1990 la Escuela de Estudios Empresariales pasa a ser Facultad, impartándose en ella la diplomatura de Empresariales, la de Graduado Social, la licenciatura en Derecho y el segundo ciclo de la licenciatura en Ciencias Empresariales, con la especialidad en Dirección Comercial y Dirección Financiera.

En 1989 la Universidad de Granada crea el Campus Universitario, del que formarán parte todos los centros de la ciudad. A partir del curso 1992-1993 también lo harán todos los demás de la provincia. En mayo del 92 se creará la Comisión Técnico Académica del Campus, cuyo objetivo fundamental será elaborar la memoria justificativa para la Ley de creación de la Universidad de Jaén, que será aprobada justo un año después, en julio de 1993.

El curso 1993-1994 será por tanto el primero de funcionamiento de la Universidad de Jaén. Desde entonces a la actualidad, por ejemplo, se ha duplicado el profesorado, que ha pasado de una plantilla de 415 a 848 docentes. En lo que se refiere al alumnado, de diez mil alumnos antes de constituirse, se ha experimentado una evolución que le ha llevado a los 15.756 del curso 2000-2001. El número de estudiantes de nuevo ingreso fue creciendo hasta que en el curso 1997-1998 se inicia un descenso que ya no ha parado (de 3.649 se pasa a 3.380, para continuar bajando hasta los 3.100 del 2000-2001). La bajada en el número total de matriculados se empieza a notar en el curso 1998-1999, en que de 16.639 alumnos se pasa a 16.326, para llegar al 2000-2001 a 15.756 estudiantes. La contracción del número de estudiantes consecuencia del

descenso demográfico se ha dejado sentir en la Universidad de Jaén algo más tarde que a nivel nacional⁴³, quizá como resultado de la ligera infrarrepresentación del alumnado femenino con que empezó su andadura la Universidad, fenómeno que no se invertirá, para seguir la tendencia que se da a nivel nacional, hasta el curso 1998-1999. Hoy las mujeres constituyen cerca del 52% del estudiantado de la UJA, si bien siguen también la pauta nacional en lo que se refiere a la mayoritaria opción por carreras como Trabajo Social (85,4% del alumnado en el 2000-2001), los Magisterios en general (muy especialmente Infantil, 95% y Primaria, 78%, excluyendo la especialidad de Educación Física), la Enfermería (con un 78,5%), las Humanidades (en general, con un 71% de mujeres). Por otro lado, se constata una tendencia a minimizar la presencia en las Ingenierías, con un 19% de mujeres, que baja a un 7 y 8% respectivamente en las especialidades de Mecánica y Electricidad.

En cuanto al carácter largo o corto de las titulaciones elegidas, en el curso 1998-1999, en el que se llevaron a cabo la mayor parte de las entrevistas el 61,6% de los estudiantes eran alumnos de ciclo corto, bajando esa cifra hasta 57,66% en el último curso del que se disponen datos (2000-2001).

Pasemos ahora a dar a conocer la distribución entre los distintos tipos de centros del alumnado en el curso 1998-1999, y los cambios más destacables desde entonces hasta la actualidad.

CENTROS	1998-1999	2000-2001
FAC. C.C. EXPERIMENTALES	9,02	11,22
FAC. C.C. SOCIALES Y JURIDICAS	33,85	28,6
FAC. HUM. Y C.C. EDUCACION	22,04	25,27
ESCUELA POLITECNICA SUPERIOR	17	17,93
E.U. ENFERMERIA	1,89	2,39
E.U.POLITECNICA DE LINARES	9,25	9,3
E.U.TRABAJO SOCIAL LINARES	SIN DATOS DISPONIBLES	2,52
E.U."SAFA" DE UBEDA	SIN DATOS DISPONIBLES	2,76

⁴³ El descenso en el número de nuevos matriculados a nivel nacional se da a partir del curso 1996-1997.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos en los distintos centros, cursos 1998-99, 2000-01.

A grandes trazos, podemos comentar que el descenso del número de alumnos se ha concentrado en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, muy especialmente en la carrera de Derecho, que pasa de 1.671 alumnos a 1.198. La Facultad de Humanidades sube, consecuencia de la implantación de nuevas titulaciones como la de Magisterio, especialidad Educación Musical⁴⁴. Otra Facultad que sube es la de Ciencias Experimentales, con la implantación en el período considerado de la nueva Licenciatura de Ciencias Ambientales, con 305 estudiantes matriculados en el curso 2000-2001. Lo mismo le sucede a la Escuela Politécnica Superior, que sube casi un punto, en gran parte debido a la aparición de la nueva Ingeniería en Organización Industrial.

En cuanto a la edad, diremos que casi el 80% del estudiantado es menor de 25 años, porcentaje al que habría que añadir un 18% de entre 25 y 30 años⁴⁵. Prácticamente se puede hablar de que casi la totalidad de los alumnos son jóvenes.

Por otra parte, hemos de destacar una proporción de becarios del MEC de un 25%, subiendo al 50% la cifra de estudiantes que goza de algún tipo de exención de matrícula o bonificación.

Concluiremos señalando que, aunque la mayor parte del alumnado de la UJA procede de municipios de la misma provincia, hay un 16,56% que tiene otras procedencias. Destacan las provincias andaluzas de Córdoba (590) y Granada (519), seguidas de Almería (265), Ciudad Real (259), Cádiz (197) y Málaga (99) y Sevilla (91).

En lo que se refiere a la procedencia de los estudiantes jiennenses, el 21,81% vive en Jaén capital. Lógicamente le sigue un 10,81% de linarenses, teniendo a continuación que destacar la presencia de los núcleos urbanos más poblados y pujantes de la provincia, y/o los más cercanos a la capital: Andújar (4,42%), Úbeda (3,57%), Martos (2,58%), Bailén (1,92%), Torredonjimeno (1,8%), Torredelcampo (1,67%), Baeza (1,62%), La Carolina (1,62%), Mancha Real (1,4%)⁴⁶. La población universitaria

⁴⁴ Las cinco especialidades de Magisterio que se imparten actualmente en la UJA suponen algo más del 41% del alumnado de Humanidades y Ciencias de la Educación.

⁴⁵ Datos del último curso, pero que son muy similares a los del 1998-1999.

⁴⁶ Linares cuenta en la actualidad con 61.712 habitantes, Andujar con 38.828, Úbeda con 31.819, Martos con 22.424, Bailén con 17.760, Baeza con 15.900, La Carolina con 15.263, Torredonjimeno con 13.938,

es de procedencia urbana o de hábitats al menos intermedios (municipios de más de 10.000 habitantes, si exceptuamos el caso de Mancha Real), en un porcentaje superior a la mitad del total de alumnos de la UJA (un 54,15% concretamente). Sabemos que casi uno de cada tres estudiantes de la UJA procede de hábitats rurales, dicho en otras palabras⁴⁷.

Algunos datos sobre el nivel de escolarización de la población jiennense.

Concluiremos este apartado de descripción del entorno en el que tendrá lugar nuestro trabajo de campo aportando algunos datos que nos permitan contextualizar las estrategias educativas de los jiennenses que apuestan por los estudios universitarios. En primer lugar, apuntar que en el estudio sobre desigualdades educativas por provincias⁴⁸ de Torres Mora (1993) se destaca Jaén como una de las provincias con mayor desigualdad educativa respecto a la media nacional. Es importante la desigualdad agrarios-no agrarios (aunque aquí la diferencia se debe más que a la desigualdad entre categorías a la desigualdad intracategorías, pues en zonas de latifundio lógicamente los campesinos no constituyen un grupo homogéneo), y la de obreros-no obreros. Esto tiene mucho que ver –nos dice Torres Mora- con el hecho de que las provincias latifundistas así como la España del pequeño campesinado son las que resultan menos igualitarias educativamente. Las provincias con menores tasas de escolarización y con mayor porcentaje de categorías socioeconómicas bajas tienden a ser mas desigualitarias –acaba señalando.

Hemos de tener presente que Andalucía es una de las comunidades autónomas donde más bajo es el gasto público por alumno destinado a educación universitaria (San Segundo, 1998):

Torredelcampo con 12.332, y Mancha Real, que tiene, sin embargo, una de las rentas per cápita más altas a nivel nacional, con tan sólo 8.929 habitantes (Estadísticas Sociodemográficas de Andalucía).

⁴⁷ Exceptuamos el 16,5% de los procedentes de otras provincias.

⁴⁸ Tengamos en cuenta que los datos se refieren a 1981.

ANDALUCIA	CANARIAS	CATALUÑA	C. VALENCIANA	GALICIA	NAVARRA	P. VASCO	MEC
476	656	585	446	460	679	524	507

Tabla 2. Gasto público por alumno en enseñanza universitaria. 1995.

Por otro lado, las tasas de escolarización en los niveles no obligatorios en general son también algo menores para Andalucía que para el conjunto del país:

	Tasa de escolaridad en el grupo de 16 a 35 años	% de población cursando estudios de tercer grado respecto a la población de 18-29 años
ESPAÑA	18	16
ANDALUCIA	15,73	12,2

Tabla 3. Datos de Delgado Valbuena (1999), elaborados a partir del INE (1997).

Andalucía ocupa el lugar 14 y 15 respectivamente en el ranking de comunidades autónomas en lo que se refiere a los dos indicadores anteriores.

Observemos ahora el nivel de cualificación de la población activa andaluza (25-64 años):

	Bach. Elem., EGB completa o menos	E. Secundaria	E. Superior no Universitaria	Estudios Superiores Universitarios
ANDALUCIA	73	14,29	0,41	12,29
ALMERIA	76,63	12,21	0,28	10,87
CADIZ	71,46	16,55	0,33	11,66
CORDOBA	75,85	12,55	0,29	11,32
GRANADA	70,37	13,75	0,53	15,36
HUELVA	75,57	13,54	0,24	10,65
JAEN	76,32	12,23	0,16	11,29
MALAGA	71,6	15,86	0,49	12,05
SEVILLA	71,96	14,42	0,59	13,04

Tabla 4. Datos elaborados por Delgado Valbuena (1999) a partir del censo de 1991.

Se puede apreciar que Jaén está en todos los niveles educativos (salvo en los más bajos) por debajo de la media andaluza, que ya hemos visto es, a su vez, inferior a la nacional.

Los porcentajes vemos son menores cuando nos referimos tanto a la población activa como inactiva (tabla), como a la población en general (tabla).

	Años de escolarización	Población con estudios sup. terminados
ANDALUCIA	6,13	9,96
ESPAÑA	7,25	11,78

Tabla 5. Datos referidos a población tanto activa como inactiva (25-64 años), elaborados por Delgado Valbuena (1999), referidos a 1995.

Si nos fijamos en los datos desagregados por provincias (y referidos a la población en general) tenemos:

ANDALUCIA	ALMERIA	CADIZ	CORDOBA	GRANADA	HUELVA	JAEN	MALAGA	SEVILLA	ESPAÑA
5,8	5,1	4,9	5,4	7,4	4,1	6	5,7	6,5	7

Tabla 6. Porcentaje de población con estudios superiores terminados de mayor nivel según provincia. Elaborado por Delgado Valbuena (1999), a partir de la ESD 1991.

Terminemos con unas tablas sobre la participación de distintas categorías socioeconómicas en los estudios superiores, que se apoyan, al igual que hacíamos nosotros basándonos en Carabaña (1997), en la explotación de la ESD de 1991, centrándose en el caso de Andalucía⁴⁹ (Delgado Valbuena, 1999).

	TOTAL	ALTA	MEDIA ALTA	MEDIA BAJA	BAJA	NO CLASIFIC.
TERCER Gº 1 ^{ER} NIVEL	3,1	6,1	5,9	3,4	1,7	2,6
MAGISTERIO	1,6	3,4	2,8	1,4	0,9	1,3
ING./ARQUITECTOS TÉC.	0,5	1	1	0,6	0,3	0,1
OTRAS ESC.UNIV.	1,2	1,9	2,3	1,4	0,5	1,3

⁴⁹ De ahí –nos explica el autor- que se hayan reagrupado las categorías ocupacionales de la ESD en cuatro, frente a las doce que se utilizan en la ESD, para mantener la fiabilidad y validez de la submuestra de Andalucía.

Las categorías que se utilizan son las que siguen:

- Clase alta: empleadores expertos, empleadores no expertos, autónomos expertos, cuadros expertos.
- Clase media alta: empleados expertos, cuadros no expertos, empleados semiexpertos, autónomos cualificados.
- Clase media baja: empleados cualificados no manuales, empleados cualificados manuales.
- Clase baja: autónomos no cualificados, empleados no cualificados.

	TOTAL	ALTA	MEDIA ALTA	MEDIA BAJA	BAJA	NO CLASIFIC.
TERCER G° 2° NIVEL	2,3	7,2	5,3	1,6	0,7	3,7
FAC. CIENCIAS MEDICINA	0,5	1,4	1,7	0,3	0,1	0,4
LETRAS	0,6	1,5	1,4	0,4	0,3	0,7
ECON./DERECHO	0,4	1,6	0,9	0,3	0,1	1,1
OTROS	0,8	2,9	1,4	0,6	0,2	1,6
TERCER G°. NIVEL SUP.	0,4	1,3	1	0,2	0,1	0,2

Tabla 7. Porcentaje de población con un nivel de estudios terminado según clase social. Elaborado por Delgado Valbuena a partir de la ESD 1991.

Podemos apreciar, tal como concluye el propio Delgado, que las diferencias entre clases sociales son altas. Si nos fijamos en las categorías extremas, ser de clase baja supone casi cuatro veces menos probabilidades de cursar estudios superiores de ciclo corto, diez veces menos de terminar estudios universitarios largos, y trece veces si nos referimos a estudios de tercer ciclo. Se puede destacar, por otra parte, que la clase alta opta en mayor medida por los estudios largos que por los cortos, lo que no les sucede a las otras clases. Las clases baja y media baja son las que más diferencia tienen en sus probabilidades de haber terminado estudios cortos frente a los largos (más del doble de posibilidades), siempre teniendo en cuenta su menor presencia a estos niveles del sistema educativo. Conclusiones todas estas muy en sintonía con las que dábamos nosotros para el nivel nacional⁵⁰.

⁵⁰ Delgado señala, no obstante, que las desigualdades entre clases sociales salen algo menores para el caso andaluz por la menor desagregación que han hecho en relación a las doce categorías originales de la ESD. Nosotros, que nos hemos basado en las tablas de Carabaña (1997) hemos incluso manejado más clases sociales, dieciocho en concreto.

Por otro lado, señala Delgado que las tasas de la clase alta serían aún superiores si no se hubiesen incluido en esa categoría a los empleadores no expertos.

CAPITULO 3

A PROPOSITO DE SER JOVEN Y ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

“ Casi en la misma cuna se nos provee de palabras pesadas y de valores pesados: “bien” y “mal”, así se rotula tal patrimonio. Y sólo en razón de él se nos perdona que vivamos.

Y dejamos que los niños se acerquen a nosotros para impedirles a tiempo que se amen a sí mismos: ésta es la obra del espíritu de la pesantez. (...).

¡El hombre es, empero, la única carga pesada para sí mismo! Y eso, porque lleva encima de sus hombros demasiadas cargas ajenas. Semejante al camello, se arrodilla para que le carguen bien”¹.

Comenzaremos describiendo uno de los aspectos que se han ido revelando a lo largo de nuestro análisis como una de las dimensiones con mayor capacidad nucleadora de los discursos de los jóvenes acerca de sus prácticas estudiantiles, tanto en lo que se refiere al rol más estrictamente académico como en lo que respecta al desempeño de un supuesto rol cultural. La primera y más evidente conclusión de nuestro análisis interpretativo, en efecto, tiene que ver con la identificación de una clara divisoria entre dos formas opuestas de entender y abordar la vida como estudiante universitario, que implican asumir respectivamente el estatus estudiantil sin necesitar en principio elaborar argumentos que lo justifiquen o, por el contrario, como una apuesta en cierto modo deficitaria de este tipo de argumentos legitimadores. Esta divisoria pronto vimos 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. Partimos, en efecto, de que ser estudiante universitario implica dedicar unos años a invertir en educación dejando de percibir los recursos que supuestamente se podrían

¹ Nietzsche, F.: Así habló Zarathustra, Madrid, Ediciones B, p. 236.

obtener de haber ingresado en el mercado laboral, y asumiendo en ese sentido un cierto grado de dependencia de la familia de origen; es por ello que el rol de universitario idealmente al menos supondría una redundancia del estatus juvenil.

El amplio predicamento ideológico del concepto juventud como tierra de nadie (“*no-man’s land* social”, Bourdieu, 2000) probablemente tenga mucho que ver con la mayor escolarización a niveles medios y universitarios de clases sociales medias y populares que hasta hace unas décadas no tenían acceso a estos niveles (Bourdieu, op. cit.; Lerena, 1985)², resultado de la cada vez mayor generalización de la acumulación de capital escolar como estrategia familiar de colocación de los hijos. Bourdieu, en este mismo artículo, se refiere a la primacía de lo generacional, sin negar por ello las diferencias de clase:

“Es cierto que, más allá de todas las diferencias de clase, los jóvenes tienen intereses colectivos de generación ya que, independientemente del efecto de la discriminación “anti-jóvenes”, el simple hecho de haber estado en relación con estados diferentes del sistema escolar provoca que siempre vayan a obtener menos de sus títulos de los que habría obtenido la generación precedente. Hay una descualificación estructural de la generación. Sin duda, esto es importante para comprender esta especie de desencantamiento que sí es relativamente común a toda la generación” (Bourdieu, op. cit., p. 152).

En relación con esto, en una investigación sobre jóvenes de la capital jiennense de distintas clases sociales y edades (Ariza y otros, 2000) constatábamos entre los elementos conformadores de identidades juveniles con mayor ascendiente entre los propios jóvenes una cierta tensión entre un polo que vendría definido por el consumo, la diversión y la no asunción de responsabilidades (polo presentista), por un lado; y, por otro, un polo marcado por las estrategias de supuesta preparación para la inserción en el estatus de adulto (orientado por tanto al futuro). En este segundo extremo es donde ubicábamos la prescripción en clave moralista de la formación escolar, que consideramos por ello goza de un gran potencial semantizador del concepto “juventud” y constituye un referente generacional de considerable eficacia simbólica.

² Así lo hemos constatado nosotros en el primer capítulo.

Conviene citar al respecto la postura de Lerena, para el que la categoría “juventud” no es tanto un concepto, sino un “precepto” (1985, p. 313 y ss.). Ante una sociedad como la nuestra –considera-, que puede prescindir del trabajo de muchos jóvenes, la formación (siendo la escolar la vía más prestigiosa) se hace prescriptiva como forma de integrarse en un mercado laboral tremendamente competitivo; se erige de este modo en “bien de salvación” (Martín Criado, 1999). De ahí la cada vez más numerosa y prolongada dedicación escolar, cuyos resultados, por otra parte, son en muchos casos bastante inciertos, dada la devaluación de determinado tipo de títulos, incluso universitarios. Por eso sostiene Lerena que la función social que hoy desempeña el sistema educativo, también en sus niveles superiores, es más simbólica que profesionalizadora:

“Su posición (la del sistema educativo) se ha visto desplazada de la esfera de la producción a la esfera del consumo. Para producir consumidores y no tanto para producir productores: puede verse en este giro la orientación, el signo de las nuevas funciones sociales de la enseñanza universitaria, cuyo alumnado constituye, por lo demás, la juventud por excelencia y por ello el espejo en el que se miran las otras” (Lerena, op. cit., p. 321).

Los estudios (siendo los universitarios su más noble exponente) para Lerena se entienden, pues, más como un lugar simbólico de construcción de identidad “juvenil” que un espacio real de formación y cualificación laboral. Y entre las notas constitutivas de esa supuesta esencia de lo joven, la centralidad del consumo, la diversión, “el culto en el altar del presente” (Lerena, 1985, p. 324), parecen estar en consonancia con una sociedad que requiere de un menor número de trabajadores, aunque no precisamente de menos consumidores; pero que, por otro lado, sigue necesitando como factor de integración social que sus jóvenes persigan el ansiado señuelo de una inserción laboral en clave promocionista asumiendo con ello los ideales meritocráticos.

En línea con lo anterior, P. Bourdieu subraya la existencia de un profundo desajuste estructural entre las expectativas y las oportunidades objetivas que el paso por el sistema escolar origina en los alumnos (Bourdieu, 1988, p. 142 y ss.). La identidad que promueve el sistema escolar es siempre provisional y en forma de promesa de futuro

cumplimiento y por tanto se trata de una identidad bastante inestable. Pero esa inestabilidad -nos dice- cobrará matices más o menos acusados dependiendo de la clase social del joven (también, aunque en clara conexión con lo anterior, del tipo de apuesta formativa que éste realice). De cualquier forma, para Bourdieu esa precariedad de la representación de la propia identidad está en la base de la construcción social de la **juventud** como modelo tanto **estético** como **ético**.

A nosotros -lo anunciábamos en el capítulo metodológico- nos interesaba constrastrar cómo a través de los “juegos del lenguaje”³ se ha podido ir tejiendo una imbricación entre lo que significa “ser joven” y “ser estudiante”. El lugar para apreciar esto no sería otro que el de los discursos de nuestros entrevistados, en los que prestaríamos atención a cuestiones como: quiénes han apuntado la relación juventud-estudios; cuáles han sido sus referentes; qué elementos se han puesto en juego al elaborar tal nexo; qué condiciones hacen que los discursos sobre esta temática varíen de unos a otros estudiantes. En definitiva, queremos identificar condiciones de producción y de reconocimiento en torno a la construcción social del término “juventud”, en lo que ésta tiene que ver con las estrategias educativas de nuestros informantes.

A pesar del mayor ascendiente que preveíamos la dedicación escolar tendría en las identidades juveniles de sujetos inmersos en apuestas educativas a nivel superior, nuestra perspectiva ha sido en todo momento la de situar el concepto “juventud” en el seno de una sociedad de clases, de posiciones relacionales que responden a una desigual distribución de recursos, sin negar por ello la relativa eficacia simbólica que de por sí tenga la categorización jóvenes/adultos. Consideramos que el contraste entre las referencias sociales de la juventud (“identidad atribuida”) y la acentuación de unas u otras notas semantizadoras (“identidad asumida”) por parte de los jóvenes, a lo que nos remite es a las diferentes condiciones de vida y posibilidades de inserción (términos que Zárraga (1998) considera “codeterminantes generacionales”) e ineludiblemente –

³ Según el modelo en red triádica que propone Eliseo Verón (1996).

pensamos- al tema de las clases sociales⁴. Es por ello que podemos formular nuestros objetivos con la terminología que propone Martín Criado (1998) y decir así que lo que pretendemos es describir las dinámicas desde las que se generan las “clases de edad” en el seno de diferentes posiciones sociales. Queremos saber acerca de los modos en que, desde distintas clases sociales, se define el “ser joven” (siempre en relación con la dedicación a los estudios universitarios): a qué estructura de derechos y deberes respondería la forma de vivir la “juventud”; así como cuáles son los límites que se consideran admisibles, justos, legítimos socialmente (esto es, para cada posición social), que definirían dicha categoría de edad.

El tema que proponemos hemos de reconocer es bastante novedoso, ya que, aunque ha sido sugerido por algunos autores que se han centrado en el mundo universitario desde la perspectiva de los estudiantes, no ha sido objeto de análisis específicos. Así Bourdieu y Passeron, en Los estudiantes y la cultura (1967) plantean la hipótesis de la influencia de la clase social en el modo en que se vive la dependencia de la familia y cómo eso afecta a la experiencia universitaria en general (p. 37).

Baudelot, Establet y otros (1987) dan unas pinceladas al tema de la relación de los estudios universitarios con el concepto “juventud”. Entienden que éste encierra en sí una propuesta interclasista en tanto que etapa de “latencia social”. Aunque ellos se niegan a admitir la disolución del estatus estudiantil en el más amplio de joven, pues entienden que la juventud universitaria sigue siendo un sector minoritario y privilegiado del conjunto de los jóvenes. Reconocen, por otra parte, que ser estudiante implica siempre un mayor grado de dependencia familiar, y es ése un aspecto en que consideran los orígenes sociales de los estudiantes pueden dar lugar a diferentes formas de abordar los estudios. Describiendo el prototipo tanto de estudiante burgués como el de procedencia popular, señalan que para el primero es característica su positiva integración familiar, frente a las dificultades con que “*negocian sus derechos a una formación superior*” los segundos (p. 70), puesto que para ellos estudiar es una

⁴ Recordemos las estadísticas educativas que vimos en el primer capítulo y la importante influencia de la clase social de origen que de ellas se concluye.

“aventura individual” (p. 64), ya que implica depender de la familia a una edad en que eso no es asumido con naturalidad.

Martín Serrano (1982, 1984) plantea también el tema de la dependencia familiar que imponen los estudios universitarios y la imposibilidad de emancipación como una de las principales fuentes de conflicto e insatisfacción de la vida universitaria, mayor cuanto menor es la cantidad de recursos disponibles por parte de las familias de origen. Aunque apunta el peso de la clase social en general en las condiciones de vida del estudiante, no es ésta una idea que sea contrastada en su trabajo.

Sin duda una obra que, aunque no se circunscribe al ámbito de los estudiantes universitarios, hemos de reconocer está en la base de nuestros interrogantes es la de Ortí (1982): Unidad y diversidad de la mentalidad y actitudes ideológicas juveniles en la post-transición democrática. En ella se pone de manifiesto el profundo contraste en la asunción del estatus “juvenil” entre “jóvenes” de desiguales posiciones sociales. Por una parte, se destaca como uno de los elementos centrales de los discursos de los jóvenes de clase obrera el tema del trabajo. Ello es así –argumenta- porque su situación existencial se basa en el sentimiento de “carencia” de una familia que pueda mantenerlos indefinidamente, por lo que difícilmente se va a dar una una identificación vital con el concepto “juventud”. El trabajo, además, es valorado de un modo instrumental: lo que de él se estima es el dinero que se obtiene, dinero que podrá saldar la deuda en el intercambio con la familia. Todo ello, en definitiva, pone de manifiesto la vigencia de una moral de la independencia que es en todo caso –estima Ortí- una moral de carácter defensivo, en tanto que está “basada en el resentimiento” (pág. 40). La independencia, la madurez que se persigue no se fundamenta en la “edificación del yo” individualista propia de las clases alta y media, sino que es una madurez leída como fin de la dependencia de la familia. Es una madurez que se inscribe en un sentimiento de deber, de deuda por saldar con la familia, que genera un imperativo moral de restitución. Restitución por un lado generacional: reproducción social que hace que el hijo pase de ser deudor a donante; pero también restitución directa, más a corto plazo, que supone

devolver el sueldo o parte de él, o algún tipo de ayuda familiar, a los padres, como pago a la dependencia anterior.

En el polo opuesto, para el grupo de clase media alta, uno de los elementos diferenciadores de los discursos con mayor capacidad heurística es el de la asunción del valor de la “autorrealización juvenil”. Esta –señala- constituye el “leitmotiv” más fuerte para este grupo de jóvenes. Este proyecto de autorrealización relativiza un supuesto sentimiento de deuda hacia los padres, limitando los derechos de éstos a ser “representantes del imperativo categórico (tan exigente como ilimitado) de la reproducción de la condición burguesa” (pág. 6). A su vez, esta ausencia o debilidad del sentimiento de deuda es una condición para la inversión (principalmente en estudios) a largo plazo, que garantizará la reproducción social. La dependencia así se asume como estrategia de reproducción o de promoción social.

Lo que nosotros, teniendo en cuenta todos estos planteamientos e interrogantes, pretendemos es contrastar empíricamente, a través de los discursos de jóvenes de diferentes posiciones sociales, si podemos encontrar diferencias a la hora de asumir la dependencia de los padres que implica el estatus de estudiante. En otras palabras, intentaremos comprobar hasta qué punto, como veíamos sugería Ortí (1982), hallaremos una menor identificación con la categoría “juventud” en las clases inferiores, para las que es vital un cierto sentimiento de deuda para con la familia de la que se depende, sentimiento que les impele a elaborar un discurso moral en torno a las supuestas estrategias que pongan fin o cuando menos limiten la condición de deudor. Por el contrario, para las clases alta y medias, el imperativo de la reproducción de su posición social, que pasaría por la acumulación de capital escolar en la mayoría de los casos, debilitaría ese presunto sentimiento de deber hacia la familia de la que se es dependiente, por lo que serían más proclives a asumir de un modo más individualista la identidad juvenil, con la inestabilidad (Bourdieu, 1988) y suspensión de los planes de futuro que en gran parte la conforman (Lerena, 1985).

Creemos (Ariza y otros, 2000) que también la esfera de los estudios constituye un componente muy importante del concepto “juventud”, que se manifiesta principalmente en forma de prescripción moralista. Con este trabajo que ahora

presentamos, no obstante, no nos hemos propuesto arrojar nueva luz sobre esta temática, lo que sin duda exigiría un más amplio diseño muestral que incluyera, entre otros, a jóvenes no universitarios. Sí pretendemos, sin embargo, identificar sobre todo las condiciones de reconocimiento de una supuesta “identidad juvenil”, en lo que toca a las estrategias educativas de los universitarios. Es decir, cómo el ser a la vez joven y universitario⁵ es vivido, adquiere un sentido (responde a una “esencia social” (Martín Criado, 1998), de un modo diferente para las distintas posiciones sociales⁶. En otros términos, varía en tanto difieren las condiciones de vida y las posibilidades de inserción, que dependen en gran medida de los recursos con que cuenta el estudiante.

Hemos identificado en este sentido dos tipos de discursos radicalmente opuestos, y un tercero con rasgos intermedios. Vamos a describir las que consideramos sus notas más significativas, indicando al final las regularidades en cuanto a las posiciones sociales de los sujetos, con el fin de apuntar alguna conclusión sobre cómo las diferentes condiciones de vida pueden dar lugar a diversas formas de asumir el estatus juvenil que en principio conlleva el de estudiante.

3.1. El estudiante con sentimiento de culpa.

Podemos describir una forma de abordar la vida universitaria que se caracteriza por estar muy condicionada por un fuerte y claro sentimiento de deber hacia los padres. Se entiende que éstos afrontan tanto los gastos directos que supone venir a la Universidad, como los costes de oportunidad que esta opción implica. Estudiar, por tanto, es costoso, implica un sobreesfuerzo, un sacrificio para la familia, que en ningún momento estos jóvenes 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. Todo lo cual redundará en una manera

⁵ Entendemos que la condición estudiantil implica un determinado grado de dependencia de los padres y, en ese sentido, una etapa en que el estatus de joven de algún modo ha de ser asumido, definido y/o negociado.

⁶ Es lo que sugieren tanto Bourdieu y Passeron (1967) como Baudelot, Establet y otros (1987).

muy “economicista” (en el sentido weberiano (1979): muy insistente en los costes de la acción) de afrontar la vida universitaria, tanto en lo que a exigencias académicas se refiere, como, y quizá aquí más evidente, a la supuesta adhesión a la “cultura desinteresada” (Bourdieu y Passeron, 1983) que al universitario puede asociarse⁷.

El caso de Pepe nos resulta muy ilustrativo a este respecto. Hijo de albañil, primer y único universitario en su familia (sus hermanos trabajan), al final de la entrevista resulta muy revelador cómo toma conciencia de que todo su discurso ha estado muy centrado en el tema de las limitaciones económicas.

“- No, no. Si es que me venía muy mal. Si es que yo decía si que como me quede en ... me apunte a un cursillo me tengo que queda toda la mañana aquí en el cursillo, comer aquí en Jaén. Yo creo que he enfocado todo el temario en lo económico, ¿no?. ¿No lo he enfocado todo en lo económico?

D.- Sí.

- ¿Sí? Repite la entrevista.

D.- Pero bueno, claro, si te los has montado así, porque estabas apretado...

- Es que los dineros, cuando no hay dinero en un sitio...

Risas

- Es que yo hablo claramente, yo para que voy a decir que yo he estado... si no, si yo estaba así obligado por eso. Si yo a lo mejor estaba presionado por eso, por ese motivo y por otro más. Yo es que desde que he estado en el instituto ...” (Pepe, 34).

De hecho en varias ocasiones a lo largo de la conversación este mismo joven insiste en la idea de que las limitaciones económicas pueden constituir un serio impedimento para realizar estudios universitarios, y relata varios casos de conocidos que han cedido a la presión de no poderse permitir una carrera con retraso académico, abandonando los estudios (Pepe A). Más adelante (Pepe B) emite un juicio muy negativo de aquellos que no valoran el “sacrificio” que los padres hacen para que sus hijos puedan estudiar .

⁷ Abordaremos sendos aspectos en los capítulos siguientes.

“(...)Y yo creo que toda la gente no puede estudiar. Es que a la gente que no le den beca es imposible. Un padre de familia con tres o cuatro hijos, y que todos estén estudiando y que todos dependan del padre. Es que yo tengo amigos que... que están estudiando Derecho, el hermano está yendo al instituto, también quiere estudiar y dice: “es que yo veo a mi hermano que quiere estudiar y que yo tengo que terminar también...”, dice: “me va bien, pero es que mi hermano también quiere estudiar, y es que el que trabaja es sólo mi padre... Y claro, a lo mejor en vez de ya irse de vacaciones o de comprarse un coche mejor, pues tiene al hijo estudiando” (Pepe A).

“- Que pasa de... de entrar a clase, aunque veas que estás desperdiciando el dinero tontamente, y que tus padres están haciendo un sacrificio por mantener a su hijo estudiando, yo creo que pasan del tema” (Pepe B).

En este grupo de estudiantes vemos que está muy presente el sentimiento de deuda hacia unos padres que aportan los recursos necesarios para prolongar una dependencia que ya no se asume de un modo tan “natural”. Ser estudiante supone dilatar un período infantilizador (en tanto que no se aporta nada a la economía familiar y se sigue necesitando de ella) en el que el futuro conlleva la angustia de una rentabilidad siempre en alguna medida incierta (frente a los resultados palpables (dinero presente) que supondría el estar ya trabajando).

Así Sergio, hijo de policía local, para el que una carrera con algún retraso es vivida de un modo apremiante, y que expresa en esta cita la presión que sobre él ejerce el hecho de que sus hermanos, menores que él, lleven ya algún tiempo trabajando.

“- Además, yo de 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).

O Mario, que en este fragmento expresa con cierto dramatismo la angustia de un futuro que le impele a “buscarse la vida” sin dilaciones, así como el efecto negativo de

la influencia de su hermano mayor, que entendemos como expresión metonímica de la presión de la familia por saldar la deuda y dejar de depender de ella.

“- 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 voy a poder buscarme la vida” (Mario, 27-28).

Más adelante insiste en el desasosiego con que vive su situación de estudiante, dado que de cara a la familia ser estudiante (“vivir del cuento”) no goza en principio de una absoluta legitimidad si no se tienen, como es su caso, unos resultados académicos satisfactorios.⁸

“-Pues entonces la fachada es que yo vivo allí del cuento. Todavía no he terminado la carrera, qué bien, qué guay, así da gusto vivir” (Mario, 28).

El sentimiento de deuda genera un discurso moral que fácilmente puede replegarse en la forma de culpa o mala conciencia que diría Nietzsche. Si no hay resultados aceptables –y en esto, ya veremos, estos estudiantes tienden a ser relativamente exigentes en sus juicios–, el estudiar sin más no está plenamente justificado.

“(...) 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

⁸En realidad su familia, dado que la madre, enferma de Alzheimer, sólo cuenta con una pequeña pensión de viudedad, necesita de sus ingresos, que dice son de entre 60 y 70.000 ptas., así como de sus cuidados. Luego pensamos el déficit de legitimidad no le viene tanto de una situación de dependencia real de la familia, sino de la incertidumbre, de la suspensión de los planes de futuro, que supone la apuesta educativa en que está implicado. Incertidumbre que en su caso es mayor por los deficientes resultados académicos.

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).

Vemos cómo la forma en que esta chica quiere resolver la tensión es la de compaginar trabajo y estudios. Ello la inició desde muy pronto en una senda de cuasi-emancipación que, curiosamente, valora más como déficit que como logro personal. Reclama imaginariamente una mayor tutela por parte de sus padres, como si, intuendo que el buen estudiante es el que depende económica y decisionalmente de ellos, interpretara su historia académica precisamente desde la carencia de esa dependencia.

“Pero... umm, yo creo que si me hubieran asesorado mejor, no ya no ya en plan académico, con... que te informa bueno, pues queréis coger... si no yo qué sé, a nivel familiar.. Porque en mi casa nos han dado lo que es toda la ayuda... por ejemplo, mis padres siempre los medios para que estudiáramos, que era un poco... pero ellos... que no se cuestionaban el no estudiar, ¿comprendes? Aunque tuviéramos poco que no... no era impedimento el mandarnos a estudiar. Pero luego yo qué sé, es como... que si a ti te sueltan ahí, bueno, venga, tú estudias. Vale, yo estudio, pero igual yo necesitaba algo más que decir... yo qué sé, un apoyo de algún tipo o algo” (María, 3).

“(...) es que yo creo que los padres, aparte de ser padres, y educarte y eso, deben ser también alguien que te dirija. Y mis padres, por ejemplo, siempre nos hemos tenido que dirigir nosotros, ¿no? Yo, por ejemplo, yo ahora estoy viviendo aquí con mi novio y es algo, una decisión que me la he tomado yo” (María, 4).

Pero el “déficit de legitimidad de los estudios en sí”⁹ no nos remite en todos los casos a estudiantes de trayectoria académica no exitosa. Universitarios con una notable

⁹ Hemos de dejar claro que, cuando hablamos del “déficit de legitimidad de los estudios en sí” no queremos decir que las apuestas educativas sean para cierto tipo de estudiante ilegítimas, pues obviamente eso les haría muy probable no continuar con ellas. Lo que pretendemos dar a entender es que, para determinado tipo de universitario, la opción de continuar estudiando a unas determinadas edades no formaría parte necesariamente de la “esencia social” de la categoría de edad “juventud”, tal como se define ésta desde su posición social. Es decir, tan legítimo podría ser estudiar como incorporarse al mercado laboral. Por ello, aquel que continúe estudiando (lo que no dudamos es una opción muy estimada para todas las clases sociales) ha de dotarse de argumentos que de algún modo justifiquen su opción frente a la alternativa de comenzar a trabajar, máxime cuando dicha opción pasa por prolongar durante un período indefinido la dependencia de los padres.

carrera como Cristina¹⁰, que disfruta el último curso de Biología de una beca de colaboración con un departamento¹¹, nos relata su experiencia en la Universidad como un proceso en el que ha tenido que aprender a relajarse del exceso de “responsabilidad”, “agobiante” y en ese sentido contraproducente para un interés real por los contenidos de la carrera, a un interés no circunscrito exclusivamente a las clases y exámenes.

“- O sea, mal no, salí bien, si 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... (...)

(...)

- ... que a poquito a poco se fue apaciguando todo y tomándotelo todo con más tranquilidad y viéndolo todo más... y disfrutando más de las asignaturas, de... de lo que se parecían (...).

-(...)

-(...). Pero luego ya después, no sé, la he ido compaginando con otras cosas que me interesaran. Hombre, o un ratito en la cafetería a lo mejor con un amigo que te apetezca hablar, o eso, también me parece que hace falta. Pero... yo qué sé, vamos, también párate a nivel de estudio y eso, si surge algún curso o eso... yo los primeros cursos no iba por no faltar a clase, y ahora pues sí. Intento compaginarlo, tampoco... la semana pasada estuve en Baeza una semana entera y... no me pasó nada (...)
(Cristina, 9).

Este prurito responsabilista del que Cristina dice haber aprendido a desembarazarse nos ilustra de nuevo el déficit de legitimidad de la opción universitaria en tanto que ésta sólo encuentra justificación por los resultados. Ser “responsable” (responder ante los padres) es aprobar las asignaturas, por lo que – como ella muy bien expresa- no es difícil pasar de ese exceso de celo a un desinterés por otras facetas de la vida universitaria como el gusto por el saber, conferencias, jornadas, o la misma

¹⁰ De hecho la valoración de los propios resultados académicos veremos puede responder a patrones muy diferentes. Cristina, por ejemplo, entiende que no son satisfactorios los resultados de su primer año porque le quedó en junio una sin aprobar, ya que no se presentó. En otro tipo de estudiantes estos mismos resultados veremos serán presentados como todo un éxito.

¹¹ Este año, una vez finalizada la carrera, disfruta de una beca F.P.I.

socialidad entre compañeros. Contraponen, a nuestro entender, una lógica instrumental frente a otro tipo de motivación más expresiva o desinteresada, expresando con esto el privilegio que para ella ha supuesto ese poderse haber sumado a un modo de vivir la Universidad al que en principio no parecía estar muy predispuesta.

En relación con todo esto, resulta muy significativa esta otra cita de Cristina en la que se refiere a los que viven la carrera “forzados” por la presión familiar (de base principalmente económica –dice), y a cómo éstos (con los que se identifica en un primer momento) tenderán a centrarse en una formación menos amplia de lo que ella con el tiempo ha ido descubriendo en su experiencia universitaria.

“- (...) O sea, ésas son gente que ha tenido que estar forzado, como a lo mejor yo estuve el primer año. Ahí cuatro años a muerte, y por... por medios económicos o... sobre todo por medios económicos. Porque no se podían permitir el... el estar cinco. Por necesidad, verás, fíjate, o cómo te digo, si ves que tu padre, te va a decir que aprietas o lo dejas... en el verano te sacas las que hagan falta, vamos. Si no te las sacas en junio. Que todos si queremos podemos más, eso es claro, vamos. Pero, claro, no vas a dedicar cuatro años, no sé, yo por lo menos no voy a dedicar cuatro años de mi vida o cinco a eso, exclusivamente. Porque me parece que la formación, por lo menos por lo que yo he visto, va a ser sólo académica” (Cristina, 30).

El sentimiento de deuda hacia los padres vemos, pues, es una característica central a la hora de comprender el modo de afrontar los estudios universitarios de estos jóvenes. Late en sus discursos en todo momento una tensión originada por la necesidad de legitimar su estatus de estudiante. Actitud reactiva más que de afirmación individualista que veremos constituye un elemento esencial para contrastar estos discursos con los de los estudiantes para los que su derecho a depender de los padres mientras se invierte en educación resulta en todo momento incuestionable. Resulta interesante, enunciado este rasgo compartido por los estudiantes de este primer grupo que estamos describiendo, detenernos en algunas de las formas que se dan estos jóvenes para resolver esta tensión.

Lógicamente el sentimiento de deber hacia los padres se manifiesta de un modo más apremiante cuando la familia tiene limitaciones económicas reales para invertir en la educación de sus hijos. El caso más extremos lo explicita Oroval (1991), cuando habla de los efectos perversos de las políticas de becas. Los hijos de familias más modestas que deciden realizar estudios universitarios, a sabiendas de que necesitarán de las becas para poder permanecer en la Universidad, tenderán a elegir carreras en que prevean que el nivel de dificultad académica no sea muy alto; en otras palabras, harán elecciones evitadoras de un retraso académico que en su caso les llevaría al abandono.

Los “forzados” de que hablaba más arriba Cristina ilustrarían un caso similar. A la limitación económica, pues, habría que sumarle los resultados académicos como otra fuente de tensión. Aprobar todas por curso, huir del retraso, se convierten en objetivos primordiales, lo que limita la autonomía del joven a la hora de relacionarse con la institución universitaria, en tanto que la circunscribe exclusivamente al criterio valorativo empleado por los profesores en la evaluación de las asignaturas. Ante el retraso académico, o ante la posibilidad siquiera de que éste pueda darse, hay quienes optan por compaginar los estudios con el trabajo o ayuda familiar, como forma de legitimar su situación.

Resulta paradigmática de este tipo de respuesta la postura de Juan, hijo de jornalero, que valora como “normal” (de acuerdo a “su norma”) el trabajar a la vez que estudia una ingeniería técnica, de lo que deducimos que para él no es ni tan siquiera concebible ser estudiante sin más (sin aportar nada a la familia).

“- Que me he criado así, que tengo, que tengo que ejercer en algo, yo qué sé, soy nervioso, que no me gusta..., no me gusta estar ahí como de..., yo qué sé, ¡ah!, tengo que hacer algo.

(...)

- No, pero verás, eh..., yo estudiar estudio; vamos, y si hace falta sacarse lo que sea yo me mato el día estudiando; pero que eso, que... quedarme en mi casa así estudiando, tres meses la asignatura, ¡que no puedo!; yo si hace falta echo horas por la noche, pero es que no; yo tengo que estar trabajando (...).

-(...)

-Yo es que soy muy cabezón, yo la quiero sacar por mí mismo” (Juan 30-34).

En el siguiente fragmento de este mismo estudiante se expresa con gran nitidez la idea de que estudiar es costoso (“es duro”), dado que para él la inversión en educación se apoya en el trabajo, pues excluye el contraer la fuerte deuda con los padres que le supondría el depender de ellos y no aportar nada a la economía familiar. En la segunda de las citas, la metáfora de la “cuesta” (ir subiendo peldaños en el mercado laboral) condensa simbólicamente la creencia en el valor del trabajo como baluarte desde el que poder seguir estudiando.

“La verdad... que me regalen quiero poco. Yo lo que quiero me lo... me lo tengo que ganar, sino, no; que es eso, que... seguir estudiando es duro, por tener un nivel y... (...) ... estudiar; hombre yo pensando en el futuro, bueno, mi hijo..., por lo menos ser alguien, y ganar, bueno, la verdad es que hoy no..., da igual, pues trabajo siempre va a haber; eso de que no hay trabajo es meterse en mentiras porque...

(...)

- No, trabajo cada uno encuentra lo que quiere; lo que pasa es que claro, si ya uno dice “yo soy, yo soy un licenciado de no sé qué, no sé cuál, ¡ea!, de ahí ya no me bajo”; por mí que bajarse si hace falta se baja e... ir buscando, mientras tanto ir buscando trabajos mejores (...)”
(Juan, 35).

*“(...). A mí me da igual, yo tengo que ser esa meta y...; un poco que..., ahí, ahí llega todo, a acabar eso y... sea como sea; vamos, ésa es mi idea luego lo mismo... uno se queda por la mitad de la **cuesta**, pero... Por lo menos intentar alcanzarla”* (Juan, 76).

La cuesta representa el sentido ascendente y a la vez costoso, sacrificado (en tanto se apoya en el trabajo), de la apuesta promocionista que para él significan los estudios. Resulta curioso cómo, cuando habla de sus aspiraciones, la idea de formar una familia y tener hijos ha aparecido en más de una ocasión¹². En el siguiente fragmento discursivo expresa el modelo de familia que espera formar, y destaca que aspira a erigirse en el seno de su familia en apoyo y donador gratuito para sus hijos, como si quisiera desmarcarse imaginariamente, en su apuesta promocionista, precisamente del tipo de familia del que procede, en el que el peso de la deuda gravita en todas las relaciones.

“No sé,... la meta que tengo, pues es eso, el tener una familia estable, o unos hijos, un trabajo bueno, un nive... más bien alto y ya está (...) Ehhh, quizá por eso, de ser...; me gusta, eh, me gus... darle una seguridad, darle..., por ejemplo, si quieren algo, que me lo digan a mí...; o ... es algo que se me metió en la cabeza, jeje...” (Juan, 73).

Nos parece muy revelador, en ese sentido, el que el que en este tipo de estudiantes -aunque esto lo hemos apreciado así sólo en el caso de los varones- la idea de la emancipación, asociada con frecuencia a casarse y formar una nueva familia, se exprese en un horizonte temporal no excesivamente lejano. Como si el demostrar al menos la voluntad de independizarse de la familia fuese como una especie de prescripción moral (la restitución generacional que decía Ortí, 1982). E incluso en repetidas ocasiones este imperativo categórico de emanciparse al menos a medio plazo (frente a tener el tema suspendido en el tiempo) se expresa como uno de los costes adicionales de la opción universitaria.

“- ¿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).

En otros casos, la ayuda familiar se presenta como valor justificativo y paliativo del sentimiento de cierta carencia de legitimidad de los estudios.

*“Eso es otra cosa, otra... otro valor que yo tengo (risa). Que es que en mi casa tenemos tierras, y esas tierras se tienen que trabajar. Y las trabajamos nosotras, las niñas de la casa. Entonces, el día que no podía estudiar era porque me tenía que ir a lo mejor a labrar el algodón, a labrar el algodón, a labrar la remolacha o lo que fuera .
(...).
- Y estudiando lo llevamos todo por delante. Lo llevamos todo por delante. Por eso te digo que eso eso... eso tiene mucha... mucha tela marinera. Muchas veces yo ya desesperada, de decir, madre mía, yo*

¹² A pesar de que en el momento de la entrevista no tenía novia.

podría, yo podría rendir mucho más si no tuviera que ayudarle en esas cosas, pero es que si no le ayudo... Ellos me están dando a mí... me están costeando 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).

“(...) entonces porque un día que estoy allí, pues le ayudo (se refiere a la peluquería de la madre). No sé, te sientes un poco también más útil, te están pagando los estudios, te están pagando un piso, te están..., quieres hacer un cursillo y además que ella es la que te anima a hacer todas esas cosas; mi madre dice que cuantas más cosas haga, pues, mejor, ¿entiendes? Pues si vas a ir a ayudar un poco tampoco que... te supone nada...” (Alicia, 41).

En otros sujetos, de familias económicamente más solventes y/o tratándose de estudiantes más prometedores en cuanto al logro de resultados académicos¹³, la compensación imaginaria de la deuda toma la forma de una sumisión muy marcada a la autoridad paterna (o materna, pues la influencia de la madre en la hija para que ésta realice estudios universitarios resulta muy determinante en muchas ocasiones). Esto, como veremos, puede generar en algún caso un estilo de dedicación académica en que se subrayan los aspectos más rutinarios y disciplinarios, así como factores motivadores extrínsecos (en el sentido que propone Herzberg, 1966), lo cual en principio puede parecernos disonante con lo que cabría esperar de la actividad académica a nivel universitario, en tanto que favorecedora de habilidades e inquietudes intelectuales.

“- Mi madre: “ madre mía, qué vergüenza”, que no sé qué... lo que pasa con todas las madres. “Qué hago yo..., yo te doy... Lo único que tienes que hacer es estudiar, no voy a estudiar yo, vamos... si eso es lo único que tienes que hacer... En fin, ya... qué vergüenza cuando se lo diga a las titas” (Pepi, 4).

*“- Sí, no. Ah, salir no salimos. Es otra cosa de mi padre. Mi padre... entre semana no podemos salir. Nuestro trabajo es estudiar y no podemos salir. No nos dejan salir entre semana (...)
(...)*

¹³ Aunque estamos viendo la valoración de éstos siempre es relativa y en parte dependiente de los recursos de las familias.

- Nuestro trabajo es estudiar. Y nosotros tenemos que rendir estudiando. Es que si te vas por ahí, ¿cómo te vas a poder ir por ahí! Así que... te tienes que quedar en tu casa y cuando puedes salimos. Yo... entre semana nunca salgo. Siempre estudiando” (Inma, 20).

“- Los fines de semana, pues... el sábado, bueno yo el sábado por la mañana lo pierdo ayudándole a mi madre a limpiar. Que lo hacemos desorganizado... pero en fin. Por la tarde estudias y el domingo entero estudiando. Sales por la noche... pero tampoco... yo no bebo. Yo no tengo resaca, así que... El domingo me levanto y me pongo a estudiar. El domingo sí estudio todo el día, hasta después... hasta las seis o por ahí que me voy ya... a tomar café... a hacer otra serie de cosas” (Inma, 22).

En las citas anteriores Inma establece una clara homología entre trabajo y estudios. Por imperativo paterno, su obligación es rendir en sus estudios, lo que ha de llevarse a cabo con disciplinada obediencia y austeridad. El valor del sacrificio y del ahorro (de dinero, pero también vemos de ocio y de descanso)¹⁴, parecen quererse extrapolar al ámbito de los estudios. Incluso en el siguiente fragmento Sara intenta presentar como virtudes con rentabilidad académica esas actitudes y aptitudes de “los del campo”.

“- 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).

Este tipo de estudiantes, además, suele autopresentarse por oposición a los “juerguistas”, que son los que se toman la carrera con más distancia, los que no se toman en serio, “responsablemente”, su dedicación escolar.

¹⁴ Elementos que señalan Alonso, Arribas y Ortí (1991) son característicos de una cultura de pequeños y medianos campesinos.

“- No, la verdad es que no, es que me entraba cargo de conciencia. Como me quedara en la cama, me tenía que levantar. Cargo de conciencia me entraba, yo qué sé, no me quedaba yo a gusto conmigo misma. Decía: “es que es mi trabajo, es que tengo que ir”, además, eso es bueno también para ti, porque te haces responsable y yo qué sé, te haces como más madura” (Sara, 7).

“- No, me he quedado. Y he tenido que esperar horas, a lo mejor una hora o dos para una clase y me he quedado. Yo es que me lo he tomado en serio, vamos. Que yo ha sido al pie de la letra he seguido la carrera. No... nunca he dicho a esta clase no vengo. Siempre, desde su principio. Ya lo... lo he tomado como hábito. Y no me viene largo” (Sara, 8).

Para ir concluyendo, hemos visto un modo de entender los estudios universitarios en que la dependencia económica familiar que éstos pueden implicar no se asume gratuitamente. Antes bien, el peso de la deuda que esa dependencia haría contraer con los padres genera en este tipo de universitario una suerte de tensión que les hace tener que justificar su estatus de estudiante (en tanto que en edad laboral, sin aportar trabajo a tiempo completo, o que permita la emancipación o al menos apunte a ella; y necesitando, por el contrario, en algún grado de los recursos familiares).

El hacer muy explícitos los costes en términos no sólo de recursos directos a emplear, sino también de recursos indirectos que se van a dejar de percibir (costes de oportunidad), e incluso el destacar la suspensión de los planes de una supuesta emancipación¹⁵, que saldaría generacionalmente y de un modo definitivo la deuda con los padres, hace que los discursos se tiñan en no pocas ocasiones de un tono economicista, distante en cualquier caso de una adhesión desinteresada, expresiva y lúdica al saber y la cultura.

Obviamente los recursos subjetivos de los estudiantes habrán de ser tenidos en cuenta. Un estudiante brillante, o al menos con los resultados necesarios para mantener una beca, es lógico 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 los capitales económico y cultural de los que antes hablábamos. En cualquier caso, constatamos en estos estudiantes una tendencia muy marcada a dar

cuenta de sus resultados, o al menos a mostrar ostensiblemente que se es “responsable” en el trabajo académico, lo que básicamente se medirá con el rasero de las calificaciones escolares. 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. En concreto esto segundo se aprecia especialmente en el modo en que se transfieren a la esfera de los estudios actitudes como las de la obediencia, la austeridad, el ahorro, el sacrificio en un sentido físico, todas ellas cualidades asociadas al valor moral del trabajo, propias de una mentalidad de pequeños campesinos tradicionales.

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 o ayuda familiar parecen ser conductas orientadas a restaurar cierto equilibrio en la estructura de derechos en las familias de estos jóvenes. Aquí no se trata tan sólo de expresar simbólicamente la homología trabajo-estudios, sino que el trabajo en sí se convierte en base moral y pragmática legitimadora de la apuesta promocionista vía estudios universitarios.

Consideramos, en fin, que 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. Esto segundo que Bourdieu lo entendería como una forma de “capital cultural” -en términos de Carabaña diríamos que las apuestas educativas están inscritas en un determinado estilo de vida-, es lo que precisamente hemos intentado expresar con la idea de la vivencia en distinta medida de la “carencia de legitimidad de la apuesta universitaria en sí”¹⁶.

¹⁵ De hecho éstos se computan como costes.

¹⁶ Recordemos que en ningún momento pretendemos afirmar que los estudios superiores constituyan una apuesta ilegítima para algún tipo de estudiante, sino que nos estamos refiriendo al modo en el que la opción universitaria forma parte de la “esencia social” de la categoría de edad “joven” para un determinado tipo de estudiante.

3.2. Jóvenes autocomplacientes.

Una forma bastante distante cuando no divergente de entender la vida de estudiante es la de este segundo grupo de universitarios que pasamos a describir. Para ellos básicamente ser estudiante es un componente, el más legítimo de cara a los padres y a la sociedad adulta, de la manera de ser “joven”. En efecto, se identifican con el concepto de “juventud” en tanto etapa de tránsito y preparación a las responsabilidades que definen la adultez. En este proceso la adquisición de capital escolar se erige como una de las formas más estimadas, a la vez que inexcusables, para conseguir un estatus “satisfactorio”, que normalmente se aspira reproduzca e incluso supere el de los padres. Dado que éstos suelen ser los principales alentadores de este tipo de propósito, estos chicos encuentran en su faceta de estudiantes universitarios el campo en el que sus licencias juveniles (ausencia prolongada de responsabilidades, y recreación en ello, sobre todo a través del ocio y el consumo) hallan una clara compensación en términos de una moral adulta. Ser estudiante a nivel superior constituye para ellos, pues, una actividad tan natural como ser joven y divertirse, aunque investida de mayor legitimidad. Es más, el regirse de un modo explícito por el principio de felicidad que a edades juveniles quizá suscite cierta inquietud moralista, queda compensado por una apuesta educativa, que puede implicar muy diversos grados y ritmos de dedicación, pero que en todo caso apunta a una futura inserción laboral en los términos promocionistas a los que antes nos referíamos.

En este tipo de estudiantes una moderada dedicación académica puede ser incluso motivo de cierta ostentación, como si se quisiera expresar la fluidez con que se vive el estudio frente al “agobio” con el que otros lo afrontan. Así Ana, estudiante de tercer curso de Derecho, que nada más empezar la entrevista tiene interés en mostrarse como una estudiante que logra resultados satisfactorios sin tener que esforzarse mucho. O el caso de Miguel, que se presenta a sí mismo como el “no me lo tomo tan a la tremenda”. O Romualdo, de 4º de Humanidades, que expresa ser consciente de su moderada dedicación, pero a la vez de que con ésta sus resultados son valorados por él como suficientemente buenos.

“...había mucha gente que estaba agobiada por la nota, y todo eso, pero yo siempre he tenido muy claro que lo que quería hacer es estudiar Derecho. O sea, que yo nunca me he esforzado mucho por sacar nota, que las sacaba, bien, porque mis notas he sacado, pero que... que nunca me he esforzado” (Ana, 1).

*“(...). Pero que nunca he sido muy **avariciosa** por las notas. Yo... era pues quedarme algo que me sirviese de base y ya está. Nunca he sido avariciosa” (Ana, 22).*

“- No, tampoco es que para mí, esfuerzo no es, eso de ponerse a estudiar, no...; quizá como tampoco no me lo tomo así tan a la tremenda, pues me pongo, se me van quedando las cosas; si es un examen oral por ejemplo, pues... si me lo estoy preparando para sacar notas, que algunas veces sí he estudiado para sacar nota, pues (...)” (Miguel, 47).

“(...) siete días para mí un examen y decir: no, no, no, hasta que no me queden cuatro, que me vea con la soga al cuello, no me pongo (...). Entonces no me quejo. Además no tengo intención de cambiarlo hasta que no me empiece a ir mal” (Romualdo, 6).

Desde luego, lejos de todo atisbo de mala conciencia. Antes al contrario, parece ser un signo de distinción este estar al margen del carácter “avaricioso” con que otros se toman los estudios, de este carácter instrumental –diríamos nosotros- que hemos visto en otro tipo de estudiantes.

Frente a esta actitud relajada y autocomplaciente, el discurso de los padres emerge como contrapunto: un mayor esfuerzo implicaría un mayor rendimiento curricular. No obstante, este tipo de estudiantes se halla bien lejos de que esta argumentación suscite algún tipo de sentimiento de deber incumplido.

“(...). Digo a mi padre... mírate, y por qué no me das en vez de tres mil pelas el fin de semana me das cinco mil. ¿Sabes lo que te digo, no? Los he acostumbrado muy mal y ya mis padres pues... es que tú puedes más. Claro que puedo más, pero... yo también tengo mi vida, ¿sabes? Yo tengo mi for... es que tengo mi forma de ... de vivir muy... Ese es mi padre... si tú todos los días te pones dos horas, tú seguro que las sacas todas matrícula, gracioso” (Romualdo, 8).

“(...). Saben que puedo más y que no me esfuerzo lo que debiese. Pero que... ya no me dicen nada más como... yo tengo un hermano mayor que... es muy inteligente, lo que pasa que no le da la gana de estudiar...” (Ana, 20).

“(...). Porque como mi otro hermano, que es mi hermano mayor, el hombre no es excesivamente estudioso, y ha probado por aquí, por allí, y ha estado en Barcelona...” (Romualdo, 2).

En el polo opuesto al tipo de estudiante con sentimiento de carga hacia la familia, para estos jóvenes estudiar constituye un derecho personal incuestionable, y los padres no son más que la representación del imperativo moral de la educación. Esto hace que entre ellos la influencia de los progenitores a la hora de decidir la carrera a realizar sea muy explícita. Resulta paradigmático el caso de M^a Rosario, estudiante de último curso de Derecho, cuyo discurso a lo largo de toda la entrevista está nucleado por la contradicción que le ha generado el elegir una carrera que no le gustaba, por primar el tema de las salidas laborales siguiendo la prescripción de los padres, y aspirar, no obstante, a un tipo de trabajo en que poder incorporar dimensiones más idealistas y altruistas.

“(...) que lo pienso mucho, ¿sabes?, y me amargo pensándolo porque no me gusta, porque es, es una cosa que es que no... Incluso hay veces que... que he tenido así rabia, de decir bueno... ah... me hago abogada de las causas perdidas (Risa)” (M^a Rosario, 26).

“(...). Pero al final... lo vas... lo vas dejando, al año siguiente... ¿no?, ya al año que viene. Todo por mis padres, ¿sabes? Y ya al final me vi en tercero asqueada con Derecho, porque no me gusta, no me gusta nada, estoy acabando... me iba bien, porque... vamos, me lo estoy sacando bastante bien. Y ya pues eso, lo que pasa, que... y ya, ya que he empezado ¿lo voy a dejar?” (M^a Rosario, 1-2).

Curiosamente esta mayor tutela de los padres se da a la vez que la inculcación de la educación como derecho personal del joven, que aleja a éste de cualquier atisbo de sentimiento de deuda.

“- Pero que a mí nunca me han dicho... que en ese sentido no tengo la presión de mis padres... es que tienes que sacar mejores notas... como hay amigos míos. O si me queda algo... o si yo decido dejarme algo ¿sabes?, que eso ya es cosa mía. Hombre... si hay veces que ya tengo... a o mejor tengo... no, que no, que mis padres nunca, no, ni a veces. No... ¿sabes?, es que yo estudio por mí, no porque nunca por ejemplo he cogido eso de hacer me voy a ir que mis padres me vean estudiar, pero no voy a estar...” (M^a Rosario, 22).

El caso de Virginia nos resulta también muy elocuente al respecto. Empieza la entrevista aludiendo a la madre, con estudios universitarios, a la hora de explicar que hacer algún tipo de estudios siempre estuvo entre sus planes. Su madre siempre les ha insistido –dice- en los beneficios en términos de “libertad” e “independencia” que para una mujer supone estudiar. En un principio optó por continuar los estudios de Música en el conservatorio, para lo que se desplazó a Córdoba desde Bailén. Señala en su casa nunca hubo problemas en lo que se refiere a la inversión en educación de las hijas. No obstante, tras un año de estancia en Córdoba, decide venirse a Jaén a hacer Magisterio. Sin embargo, nos relata cómo contó con el apoyo total de los padres en esta decisión fallida, que había supuesto un desembolso importante¹⁷, pues éstos siempre han sido muy escrupulosos –destaca- a la hora de respetar las decisiones de las hijas en lo que se refiere a estudios y no “trabrarlas”.

“(...) pero como ellos no quieren ponerme a mí en ningún momento ninguna traba, pues... ya está, me cambié y ya está. Y me puse a hacer Magisterio” (Virginia, 6).

Lógicamente un mínimo de dedicación¹⁸ les justifica como estudiantes a tiempo completo. De hecho el trabajar queda excluido de sus planteamientos en tanto que teóricamente incompatible con el estatus estudiantil, incluso reconociendo que en la práctica no es falta de tiempo lo que les impediría realizar alguna actividad laboral.

¹⁷ Además de los gastos de matrícula y estancia, habían adquirido un piano, que les había costado 1.000.00 ptas. –nos cuenta.

¹⁸ Aunque no todos los estudiantes de este tipo se caracterizan por un débil compromiso académico.

“(...). Pero yo mientras esté estudiando prefiero no... prefiero no dedicar, aunque me dedique solamente unos meses prácticamente a estudiar... A mí me quita un poco... o sea, quizás piense yo que me va a quitar tiempo que podía yo estudiar y no... es que ni me lo planteo. Además a mis padres no le haría mucha gracia, porque si luego me queda alguna luego diría...¿ves?, por trabajar. Así que no...” (Romualdo, 28).

En otra cita Romualdo nos aclara que para él lo realmente importante es tener un amplio margen de autonomía en la utilización del tiempo, no estar sujeto a obligaciones, lo cual resulta incompatible con trabajar.

“(...). Que hay actos y hay cosas... suelo ir a todos y... sí me quita un poco de tiempo. Pero me lo quita porque yo quiero, como el fútbol, no me lo quita porque... que no me lo quita obligado. Que ahí estamos porque queremos estar” (Romualdo, 23).

El siguiente fragmento nos dice mucho de la ausencia de sentimiento de carga para los padres de estos jóvenes que, al contrario, utilizan la analogía del salario como pago de los progenitores hacia ellos por cumplir con su obligación, que no es otra sino la de estudiar. Justo lo inverso de la estructura de derechos y obligaciones que veíamos en las familias de los estudiantes del primer tipo que describimos.

*“- Pues... yo el dinero, yo tengo mi... además que a mí yo soy una persona que no me gusta depender de nada, para nada. O sea, de nadie, para nada. Mi madre lo que hace es que me da mi paga al mes, como si dijéramos **mi sueldo** y yo eso... yo esa paga pues ya me la... me la distribuyo yo como mejor vea. Que a lo mejor un día me gasto tres mil pesetas, que otro día a lo mejor salgo y si veo que quedan mil pues... pues me abasto. O sea, que eso ya... yo ya me organizo. Y luego además... siempre ahorro algo (...). Luego además este año cuando fue Expoliva, o sea a principios de curso, me apunté a una agencia de estas de trabajo temporal y me llamaron para Expoliva. Y estuve trabajando allí de azafata... Me gané pues unas dieciocho en cuatro o cinco días que fueron. (...). Y era un dinero que fue el que más me ha gustado, mejor que un cumpleaños y todo eso” (Ana, 34).*

Curiosa concepción de la dependencia ésta, según la cual gestionar la paga, e incluso tener capacidad de ahorro, constituye un síntoma de independencia respecto a los padres. Observemos también cómo relata su única experiencia laboral como algo que le hizo mucha ilusión, “mejor que un cumpleaños”, algo en todo caso anecdótico y vivido como excepcional y extraordinario. No es de extrañar que más adelante esta chica comente que baraja la posibilidad de que la madre le ponga un piso para vivir sola (“independiente”) mientras se saca las oposiciones de notaría, lo que le otorgaría un grado de autonomía que valora muy satisfactoriamente.

Y es que este tipo de estudiantes cuenta con prolongar su tiempo de formación más allá de la carrera, añadiéndole incluso cursos extra que les distingan del común de los titulados. Y parece constituir uno de los fuertes de su apuesta el no tener ninguna prisa por empezar a trabajar, ni incluso de aquello para lo que teóricamente certifica el título universitario que obtendrán. El subemplearse desde luego no entra en sus cálculos.

“(...) mi madre tiene una agencia inmobiliaria, y mi padre tiene el título de Agente Inmobiliario, entonces si el primer año no oposito cuando termine la carrera me dedicaré yo otra vez a estudiar idiomas y a lo mejor me saco el título de Agente Inmobiliario (...).

(...)

... yo no me veo preparada, yo a lo mejor para estar un año en la pasantía y luego ya ejercer, que yo no me veo a lo mejor con veintitrés años defendiendo a alguien. Me veo... muy joven. Demasiado pequeña, yo qué sé, no... después de cuatro años, haber hecho ya una carrera, se supone que sé algo (risa), no me cuadra conmigo” (Ana, 12).

*“-Sí. Ya he pensado digo bueno, termino con veintidós años, y yo lo he intentado dos veces, o sea, si son seis años pues con veinti... veintidós... pues con veintiocho, yo... si yo con veintiocho fuera notaria de todas formas me vería **demasiado joven**” (Ana, 13).*

“ (...) yo por ahora tengo una cosa, ahora tengo que prepararme las oposiciones, pero lo que yo no quiero nunca es hundirme. Y entonces no quiero pensar que pierdo el tiempo. Si yo vuelvo a Música, me queda dos años, termino la Música y tengo dos cosas. A ver si entre una cosa y la otra, y echando papeles para un lao y para otro, puedo conseguir. Que no... pues sigo” (Virginia, 31).

“- No, cara a cosas que me gusten. Para... para eso, para hacer yo creo que eso, el hecho de sacar mejor o peor oposiciones es eso, que tengas cosas que no tienen los demás ¿no?” (Virginia, 22).

Estas últimas citas de Virginia, que ya vimos expresaba la firmeza del apoyo de los padres a la inversión en educación de sus hijas, reflejan muy claramente su estrategia de añadir al simple título de maestra el de Piano, con lo que diversifica riesgos y salidas, y además se distingue de otros titulados, todo lo cual pasa por seguir invirtiendo en su formación, y depender mientras tanto de la familia. La emancipación, pues, no entra en sus planes ni a corto ni a medio plazo, a no ser por exigencias de un traslado por motivos laborales.

“- Es que cuando empiece a trabajar va a ser inevitable. Porque te mandarían a un pueblo por la montaña que es lo normal. Y que sí, sí. Porque te toca en un sitio cerca, tampoco me voy a buscar yo otra casa en Bailén. Ni... para qué” (Virginia, 31).

En el caso de Mayte, que está en 2º de la diplomatura de Empresariales, aunque éste es su tercer año en la Universidad, el apoyo explícito del padre fue lo que la motivó a continuar estudiando, tras un primer año desastroso en cuanto a resultados académicos, además de una trayectoria pre-universitaria caracterizada por repetidos retrasos.

“- Pues... yo qué sé, que mi padre decía que... que si eso es porque... si era más difícil que a lo mejor tardaba un poco más, pero que si se ponía una cabezona que podías conseguirlo y todo eso. (...). Y entonces pues seguí... seguí estudiando y...” (Mayte, 6).

Estudiar se convierte en un imperativo ni siquiera puesto en duda por no ser buena estudiante, dado que es la forma inexcusable de evitar determinadas posiciones laborales que se entiende no son apropiadas para ella. Esto es especialmente estimulado por los padres, que, en el caso de esta chica, entienden los recursos que aportan para la educación de sus hijos en clave de herencia anticipada.

“- Pues no sé, porque... tampoco si no... si no vienes aquí a la Universidad, entonces te tienes que poner a traba... (risa), para que más o menos te vaya bien, porque como están hoy en día las cosas... Yo qué sé, antes en FP había mucha gente que acababa y las mismas empresas iban allí al centro y se llevaban la gente. Pero ahora con la época esa de paro y todo eso pues... pues tampoco (...)” (Mayte, 32).

“(...) que ella dice siempre que... que eso de dejar piso a los hijos, herencia, que ella no deja nada (risa). Que ella no tiene... dice estudia y que luego cada uno... que vamos que dice... eso dice siempre (...)” (Mayte, 19).

En otras ocasiones la dedicación a los estudios es tan relajada que da lugar ya a un notable retraso. En este caso hemos visto que hay quienes optan por buscarse una fuente de ingresos propia, si quiera para financiarse las matrículas de las asignaturas que se repiten.

“- La, la mitad no..., no porque mi padre, no me han puesto problema, lo que pasa es que a mí me da cargo de conciencia, que si yo por ejemplo no he aprobado una asignatura, por mí, no voy a hacer que ellos tengan la desventaja de pagármela” (Miguel, 72).

“... estuve, sí, estuve trabajando en la playa y... de cuando en cuando así cosillas que salen; estuve un año de gerente con un partido político, le llevaba los papeles, les hacía cosas por ordenador y me daban dinero; pero que eso ha sido. Que lo que consigo ahorrar, eso sí, me pago... más o menos la mitad de la carrera.

E: La matrícula, ¿no?

- Sí, sólo porque no me interesa que mis padres se enteren de todas las asignaturas que me quedan” (Miguel, 38).

No obstante, lejos esta forma de entender el trabajo a la del primer tipo de estudiantes. Aquí no se concibe como imperativo moral, sino como un modo de compensar el déficit de dedicación, consiguiendo de los padres una mayor cuota de autonomía decisional en lo que se refiere a estudios y tiempo de ocio, pero controlando en todo momento las condiciones laborales de modo que sean lo suficientemente flexibles como para no presentar incompatibilidades con una carrera demorada, pero en ningún caso puesta en duda.

“(...) y luego de hecho me despedí yo, que no esperé a que me despidiera él; que ya llegó un momento que no, me debía dinero atrasado, se equivocaba en las nóminas; y estaba... o sea, que estaba explotado, ¿no? (...), porque en feria me salió... también yo en feria siempre... trabajo de cocinero, de camarero o algo, y este año me salió ser cocinero en la feria, en una caseta y ... ya... con, dices “con lo que tengo y lo que gano en feria pago la matrícula y me queda dinero hasta por lo menos enero o febrero”, según mis gastos mensuales, ¿no?, y ya pues me despedí, que... paso de seguir aguantando a este tío” (Diego, 14).

“(...), no me preocupa el hecho de decir “tengo que ahorrar y...”, bueno, tengo que tener porque por ejemplo ahora pues estoy haciendo más contratos de Retevisión de los que..., o sea, estoy dedicando más tiempo para hacer más para luego el mes de junio que no..., no voy a trabajar porque voy a estudiar, pues tener para mis gastos” (Diego, 15).

“(...); pero bueno, que si quiero una mañana no hacerlo, pues no lo hago, vamos; o a lo mejor mi padre me dice “a ver si me puedes llevar esto”, porque a mi padre ahora como estoy todo el día por ahí pues ya aprovecha eso para no ir por ahí a llevar los papeles que tenga que llevar o cobrar este recibo o esta factura o lo que sea, pues ya..., “vas a pasar por ahí”, “pues toma, cobra esto”, “y si pasa por otro lado”. Sabes que... “no voy, hoy me voy de viaje y no...”, entonces nada, ese día me voy y ya está. O “hoy me voy a estudiar” (Diego, 26).

Estos muchachos vemos tienen perfectamente asumido un período de dependencia, al menos parcial, de los padres, y no tienen reparos en mostrar las excelencias de esa etapa de ausencia de responsabilidades y dedicación alegre al ocio, por lo que prolongarla no les resulta para nada difícil.

“- La verdad es que a veces lo piensas y dices “jo, ya es que está bien de seguir así”, ¿no?, mis trapicheillos, también vendo CDs grabados, también, ¿no?, y bueno..., sacas tu dinerillo, ¿no?; a mí no me falta lo que son cinco mil pesetas en el bolsillo, por ejemplo, para poder gastármelas un día de copas con los amigos no me falta; no tengo que darle explicaciones a nadie, si salgo o si entro; entonces pues no...; o sea, que vivo muy a gusto, quizá será” (Diego, 51).

“-No me gusta obsesionarme con los estudios. Sé que soy joven, y me gusta dedicar mi tiempo a mis amigos, a mi gente. (...). Soy una persona que me gusta compaginar lo que es mis estudios con también mi tiempo de ocio. Soy una persona joven y no me gusta pasarme la vida en la habitación, para nada” (Paco, 22).

Apuesta educativa distendida, compaginada con una dedicación en ocasiones casi “profesional” a la “dolce vita”, pero que no deja lugar al mínimo atisbo de crisis, o cuestionamiento de su legitimidad. Así como tampoco se deja de perder la confianza en los beneficios que a la larga se obtendrán de dicha apuesta.

“ – Por lo menos yo lo veo así; hombre tampoco si... veo que tengo más oportunidades no me voy a quedar parado, eso sería una tontería, no me he tirado pues... los catorce años de estar en maristas y los seis años de carrera, de momento, para decir “bueno, ahora pillo cualquier cosa... y me quedo parado”, ya aquí no” (Miguel, 61).

En este fragmento incluso se explicita -como si se fuera de algún modo consciente- la “juventud” como una ventaja comparativa frente a otros estudiantes¹⁹:

“ (...) Además cuando yo acabe seré más joven, en eso no me arrepiento de haberme cambiado (se refiere a la privada), y tendré tiempo de aprender” (Paco, 25).

Hemos visto, en pocas palabras, y para ir ya concluyendo este apartado, un tipo de estudiante que tiene perfectamente asumido el estatus de “joven” en cuanto dependiente de los recursos familiares y exento en ese sentido de responsabilidades adultas. No obstante, la dedicación a los estudios parece erigirse como la esfera en la que el joven representa su voluntad de incorporación futura al mundo laboral, adquiriendo las credenciales que se canjearán en éste por determinadas posiciones socioprofesionales, que en el caso de estos chicos se aspira al menos sean equivalentes, cuando no superiores, a las de sus padres. Esfera ésta (la de los estudios) que actúa, pues, como contrapunto legitimador del mero consumo juvenil (ausente de todo referente al mundo de la producción) en tanto que se orienta a una supuesta

¹⁹ Se trata de un chico (ver anexo) que pasó de estudiar el primer curso de Arquitectura en una universidad pública a otra privada donde ha constatado que con menor dedicación obtiene mejores resultados. Por eso dice que saldrá más joven que otros: obtendrá el título antes de lo que lo hubiera hecho en la pública. Considera que esto le dará más tiempo para adquirir experiencia y así conocimientos profesionales, lo que actuará como ventaja comparativa.

cualificación laboral orientada a una futura inserción en el estatus de adulto. El estatus estudiantil parece, pues, estar de por sí investido de legitimidad²⁰.

Los estudios universitarios se convierten así en una meta muy estimada para las familias de estos jóvenes, que encuentran en sus padres el principal estímulo para realizar este tipo de inversión. A veces incluso llegando a ser muy explícita (tal como Allat, 1993 –cit. en Reay, D. (1998) señala) la influencia paterna sobre todo en el tipo de carrera a elegir. Desde luego, la predisposición al estudio está muy consolidada en este tipo de estrategias familiares. De modo que el joven vive su apuesta universitaria como un derecho personal incuestionable, lo que le confiere un amplio margen de autonomía en cuanto a su manera de responder a las demandas universitarias. En concreto, hemos visto que a la hora de autoevaluarse en lo que a resultados académicos se refiere, tienden a desmarcarse del argumento según el cual dichos resultados son los que justifican su estatus estudiantil. Estudiantes relajados, estéticamente distantes de la “avaricia” por las notas, de limitadas capacidades, o de estilo diletante, no cuestionan en ningún momento el grado de dedicación académica que tienen, ni tampoco la legitimidad de su opción por los estudios universitarios²¹. Confían en los beneficios que de ellos obtendrán, de modo que se representan el porvenir en clave optimista y esperanzada, aunque en cierto modo suspendido en el tiempo.

De hecho, en sus estrategias de cara al futuro, la naturalización de una dilatada dependencia de la familia constituye un instrumento que ofrece garantías de que la carrera, más o menos prestigiosa, conseguida en más o menos años, con mejor o peor expediente, podrá ser revalorizada en tanto que el tiempo de prolongación de la dependencia es un tiempo de una acumulación curricular que añadirá valor distintivo al simple título.

²⁰ Justo lo contrario que veíamos en los estudiantes con conciencia de culpa, para los que era necesario apelar a los buenos resultados y/o al trabajo o la ayuda familiar como forma de justificar su dedicación escolar.

²¹ No queremos decir, insistimos, que el estudiante autocomplaciente se caracterice siempre por su débil dedicación académica, aunque es en estos casos donde más se evidencia su modo de abordar la vida universitaria con una relativa independencia de los resultados.

En principio no se tiene, pues, urgencia por entrar en el mercado laboral²² en tanto el estatus de “estudiante a tiempo completo” no necesita en modo alguno justificación. Esto también constituye un elemento que les hace prescindir de contemplar la posibilidad del subempleo, una vez finalizada la carrera, lo que de nuevo redundaría en esta imagen confiada del futuro, en lo que se refiere a los resultados que se obtendrán de la inversión educativa. Un futuro que se percibe suspendido en el tiempo, pero no especialmente tamizado por la incertidumbre²³.

3.3. Jóvenes, pero responsables.

En este tercer grupo de estudiantes que pasamos a describir, en realidad, lo que vamos a ver es una mezcla o yuxtaposición de elementos de los jóvenes con conciencia de deuda, por un lado, y de los autocomplacientes, por otro; yuxtaposición que pensamos nos remite, como veremos, a la disponibilidad de recursos de las familias utilizables en la inversión educativa. Vamos a distinguir dos tipos de estudiantes; el denominador común de ambos es la asunción de una etapa de prolongación de cierto grado de dependencia de los padres, que implica estar libre de aportar ingresos a la familia, con las consecuentes “ventajas” del estado de semirresponsabilidad que esta situación origina. Ser joven implica vivir al margen de responsabilidades laborales, lo que da lugar a disponer de un tiempo libre considerable, que será utilizado con una relativa autonomía por estos chicos, en el sentido de que no se verán impelidos a estar en todo momento justificándolo. La dedicación a los estudios actúa, no obstante, como legitimador de este tiempo de no trabajo, aunque ésta será valorada –ya veremos– de una manera muy heterogénea según distintas situaciones y posiciones sociales familiares. En pocas palabras, para estos chicos ser “joven” y estudiante aparece como

²² Salvo hemos visto los casos de diletantismo evidente, en que, no obstante, se distingue muy claramente entre los “trabajillos”, “chapucillas” que se compaginan con los estudios, y el trabajo al que se espera acceder en algún momento por medio del título universitario.

²³ Frente a un presente que de algún modo implica la negación del presente (Bourdieu, 1999, cap. 6) que bien podría definir la experiencia del tiempo de los “estudiantes con culpa”, para estos jóvenes “autocomplacientes” el futuro parece estar inscrito en el propio presente en forma de “protensión”

un binomio bastante asumible. Desde sus familias se estimula la inversión educativa como contrapunto legitimador de la situación de dilación de la dependencia en la que se hallan. Es por ello que se exige a los hijos, de un modo más sutil –ahora veremos- que en algunos de los de nuestro primer grupo de estudiantes, algún tipo de conducta de “buena voluntad educativa” que ofrezca garantías de que el tiempo de no trabajo y de suspensión de los planes de emancipación no es un tiempo vacío (sin sentido, no asumible), sino un intervalo de preparación para el futuro. Estas familias entienden y asumen, pues, que sus hijos sean “jóvenes, pero responsables”.

3.3.1. Los estudios cuestan.

El mismo hecho de explicitar los costes de oportunidad que implican los estudios superiores ya nos está informando de que estos jóvenes son conscientes del esfuerzo que para sus familias supone venir a la Universidad, lo que refleja que esta opción no es algo garantizado sin más, como ocurría en los “estudiantes autocomplacientes”.

“- Sí, en mi casa sí..., para venir a la Universidad no había ningún problema, eso es... Y los años que..., que estamos pues..., aunque hayamos repetido más o menos no..., y..., sí, mi hermana la pequeña es la que queda por..., por ir, está en el colegio ahora mismo, supongo que tampoco, si quiere ir a la Universidad irá a la ... a la Universidad, que..., pero ese ..., ese punto de vista no ha habido ..., lleguemos a decirnos que..., que tenemos que trabajar, ni prisa ninguna, es gasto de ..., hombre, es un gasto bastante..., gasto extra es el tener que irte a estudiar fuera” (Jorge, 3).

Vemos que menciona como ventajas que su familia le ha proporcionado –luego no las daba por derechos incuestionables- el estar libre de la necesidad de trabajar²⁴, el

(“propósito prerreflexivo de un porvenir que se presenta como un cuasipresente dentro de lo visible”) (Bourdieu, 1999, cap. 6).

²⁴ Aunque cuenta con empezar a trabajar antes de la presentación del proyecto fin de carrera. No tiene premura, pero tampoco se plantea la incorporación laboral de un modo indefinido o suspendido en el tiempo. Tengamos en cuenta las excelentes perspectivas laborales que tiene en el contexto andaluz una titulación como la de Topografía, que es la que cursa Jorge.

que no se les presione para evitar a toda costa el retraso académico. Por el contrario, salir a estudiar a otra ciudad distinta a Jaén constituiría –explícita- un gasto extraordinario probablemente no asumible.

A cambio, valora que tiene un estilo de dedicación académica más o menos serio y sistemático. Asiste regularmente a clase y no falta nunca a las prácticas, llevándolas trabajadas previamente; aunque se distingue de los que tienen una dedicación más intensiva, pues él dice “perder el tiempo”²⁵ muchas veces, además de dedicarse a tareas de voluntariado.

“- (...) y a lo mejor no... me sale rentable, estar estudiando así todo el año porque a lo mejor no..., no aguantaría yo..., a lo mejor ni rendiría..., ni rendiría igual, ni... aguantaría yo... personalmente (...).

(...)

- Sí los hay; depende de gente, hay gente que sí está porque es la costumbre que tiene, cuando se ponen a estudiar se ponen constantemente, y eh..., llevan un ritmo o hábito de estudio (...) (Jorge, 23).

En el caso de Rubén, estudiante de Humanidades, miembro de un grupo de teatro universitario, también vemos que se tiene plena conciencia de los límites dentro de los cuales se circunscribe la apuesta por realizar estudios superiores. Dice haber elegido su carrera adecuando sus gustos a la oferta local. Expresa como carencia en otro momento la falta de capital cultural de sus padres, y remarca en ese sentido el hecho de que él es el primer universitario de su familia. A continuación –nos cuenta- se planteó venir a la Universidad porque de siempre fue buen estudiante, lo que nos habla de la necesidad de justificar de algún modo la apuesta educativa: ésta no es algo con lo que se cuente de antemano, sino que surge de la evidencia de indicios que ofrecen garantías de que se puede llegar a buen término en la carrera.

“- (...) pero que... eso, que había tenido buenas notas, en cierto sentido apuntaba maneras y mis padres no querían perder aquello. Me animaron, me animaron y yo pues, que tampoco necesitaba que me animasen demasiado, entré” (Rubén, 1).

²⁵ El percibir el tiempo como recurso escaso nos informa–consideramos- del sentido de responsabilidad que al menos como imperativo moral late en el discurso de este tipo de estudiantes.

Este mismo estudiante nos relata su experiencia universitaria como un proceso en el que de tener como prioridad las notas y el aprobado, ha pasado a saborear el gusto por el “conocimiento en sí”, aun a sabiendas que este cambio de orientación le supondría prolongar los años de estudio. De cualquier forma, vemos que esta adhesión a la “cultura desinteresada” oscila en muchas de sus expresiones entre ese desinterés y la rentabilidad que en una carrera como la de Humanidades pueda reportarle esa actitud suya “culturalista”, lo cual sabe además le distingue del común de los estudiantes.

“- (...) a mí la Universidad ya no me interesa como un futuro académico principalmente. Sé que lo tengo ahí porque es algo que voy a necesitar, pero a mí me interesa por mí, porque estoy disfrutando como un enano con mi carrera” (Rubén, 2).

“- (...) Y luego ya, pues a partir de segundo empecé a cambiar la concepción. Como no sólo me empezaba a interesar por... por la carrera, sino que veía que me gustaba, pues dije: “ahora lo que voy a hacer es preocuparme de que ese interés se traduzca en notas”. Y me planteé la posibilidad de ir sacando menos asignaturas por cuatrimestre pero sacarlas con mejor nota, y disfrutándolas” (Rubén, 4).

Ahora bien, la prolongación de la etapa estudiantil en este tipo de universitario no supone dilatar sin más la dependencia de los padres. En el caso de Rubén el trabajo es lo que le confiere un margen de autonomía suficiente como para permitirse esa estrategia. En la cita siguiente expresa la adhesión simbólica y moral al trabajo, que se entiende incluso como una forma de ser.

“(...). Si para ello tengo que estar trabajando, y con ese dinero no sólo consigo pagarme esa carrera, sino que puedo permitirme otros lujos, como por ejemplo el de viajar a Orense, el de viajar a Inglaterra este verano, pues lo hago. Además, yo siempre he pensado que cualquier tipo de trabajo, cualquier tipo de trabajo, forja la personalidad. A mí me gusta trabajar. Me gusta trabajar.

(...)

-A... a mí, por supuesto para mí es algo importantísimo. A mí me llena de orgullo decir que trabajo y que estoy estudiando. A mí eso supone un orgullo tremendo. Tal vez uno de los mayores que tenga. Sé que hay gente y... no la envidia, que por lo que sea tiene una familia más acomodada, y que se pueden permitir el lujo de viajar a Inglaterra todos los veranos, sin necesidad de haber estado trabajando durante un año.

Pues bueno, suerte que tienen ellos. Ojalá pudiera yo ¿no? (...)” (Rubén, 10).

Vemos, pues, que este joven es consciente de sus limitaciones de cara a su apuesta educativa, de hecho hace explícita la comparación con quienes no cuentan con las restricciones económicas que él tiene. En el fragmento siguiente expresa que la necesidad de no prolongar indefinidamente la dependencia de sus padres actúa como límite a sus metas. Aunque seguidamente, en un ejercicio de adecuación de aspiraciones a posibilidades, destaca el valor del subempleo como arma para perseverar en sus fines, aunque sea a costa de demorar su consecución.

“ – (...). Porque soy consciente de que no puedo estar dependiendo de mis padres mucho tiempo... no por nada, sino porque tampoco me acabo de sentir yo todo lo a gusto, ¿no? Y... sería, pues eso, que no me saliesen bien las cosas y que necesitase dinero (...).

(...)

- A mí no me asusta. A mí no me asusta y te digo una cosa... Hombre, a lo mejor una vez que salgas de tu carrera, es cierto que no te vas a poder colocar para aquello que es lo que has estudiado (...).

- (...). Porque yo llevo trabajando ya... más mal que bien dos años, aquí y allá haciendo chapuzas, y el que busca trabajo lo encuentra. Te van a pagar mal, te van a explotar, pero si de verdad necesitas el dinero y quieres trabajar el trabajo lo encuentras en cualquier sitio, en cualquier sitio (...)” (Rubén, 7-8).

En otros casos, también aparece la respuesta de combinar trabajo y estudios como forma de ganar libertad de movimiento con respecto a los padres, pero no por el tipo de apuesta expresiva de la que Rubén nos informa, sino por ejercitar un estilo de dedicación más distentido o diletante. Así Alvaro, que tras un año haciendo una Ingeniería Técnica, decidió abandonar y empezar Magisterio, carrera de menor dificultad –valora- y por tanto más probabilidades de éxito. En Magisterio dice poder disfrutar de un tiempo de ocio suficiente como para dedicar a sus *hobbies* (salir, deporte, cantar en un orfeón). Dice expresamente que pondera la dedicación académica de modo que:

“- La cosa yo creo que es equilibrar un poco, ni pasar mucho de una cosa ni pasar mucho de la otra” (Alvaro, 27).

De todas formas, es consciente de que para los padres estudiar es un “chollo” (Alvaro, 15) (implica no trabajar), que ellos **conceden, ofrecen**, aunque no de un modo totalmente gratuito, sino a cambio de que se sea mínimamente responsable. El no responder totalmente, fruto de su estrategia más relajada, es lo que le lleva a trabajar dando clases particulares, pues la dependencia de los padres sin más pesa (Alvaro, 35)²⁶. De igual manera, es desde esos trabajos a tiempo parcial como se plantea el futuro más o menos incierto de preparación de oposiciones.

“ – (...). Dice (se refiere al padre) ... la nota, me da igual, en nada que suspendas un curso se te acabó el chollo. Ahora si me vienes con cinco, diez sobresalientes me da exactamente igual porque es para ti, no es para mí. Dice: yo te voy a dar la oportunidad de que estudies... te voy a dar todas las facilidades que puedas, pero que (...)” (Alvaro, 15).

“- (...) estás como, no sé, esperando, joder macho, que tengo ya veintitrés años o veinticinco años, y qué hago, estoy todavía viviendo con mis padres... “ (Alvaro, 35).

Un caso muy similar es el de Daniel, que lleva seis años estudiando Derecho, y en la entrevista no sólo no se muestra angustiado por ello, sino que se presenta como portador de una estrategia relajada frente a la de los “pijos competitivos”. No obstante, sabe de los límites con que cuenta en su apuesta promocionista a través de los estudios²⁷: la situación de dependencia de los padres, lejos de resultarle natural, la califica como “extraña”.

*“- (...). Ya te digo, más que nada a lo mejor también por la situación... económica, que no... que es **un poco extraña** ¿no?, pero... por otro lado no, o sea, por decir... por presionarte, y decirte... quizás por ese lado no. Ahí yo creo que mis padres lo que van buscando es... eso, que digamos tenga un sitio un poquito más arriba de lo que ellos han llegado” (Daniel, 29).*

²⁶ Su hermano, dos años mayor que él, ya está emancipado, nos cuenta.

²⁷ Destaca que es actualmente el único universitario entre sus familiares, de lo que se siente muy orgulloso.

“D.- Y cosas así, cursillos extra...

- No. No he hecho ninguno. Pero hombre, quizás a lo mejor ahora lo pienso y me hubiese gustado hacer alguno, y... te digo la verdad, no los he hecho por... por una sencilla razón, por el dinero. Las cosas me han ido bien y tampoco me gus... quería presionar a mis padres un poco digamos en cuestiones extras. (...)” (Daniel, 30).

Lógicamente una forma de disminuir la presión hacia sus padres, y a la inversa, es la de realizar trabajos a tiempo parcial. Además este curso dice haber solicitado un préstamo destinado a estudiantes para financiar la matrícula y demás gastos. Por otra parte, también en Daniel vemos que de cara al futuro cuenta con el subempleo como forma de ir escalando posiciones laborales, sin dilatar en exceso la dependencia de la familia.

“- (...). Tienes que eso, pues... empezar ahora mismo, aunque sea de algo que... pues te gusta pero a lo mejor no, no es digamos tu objetivo. Y luego pues con el tiempo ir buscándote otra cosa o...

(...)

Lo veo como un proyecto, digamos, a medio plazo. Al mismo tiempo que trabajo empezar a preparármelas. Además es que es la única forma, porque además, claro, una vez que tengas un trabajo también te puedes permitir prepararte las oposiciones en alguna academia, en cualquier sitio, o de alguna otra forma que ahora mismo es... un poco por tu cuenta” (Daniel, 21).

El caso de Gloria nos ilustra también el modo de afrontar la vida universitaria en que se tienen bastante presentes los costes y las limitaciones. Empezó a hacer Magisterio con 27 años. Subraya que al menos hay que tener un nivel adquisitivo medio para poder cubrir los gastos que implica la carrera. Su elección de hecho hubiese sido Educación Especial y no Lengua Extranjera, pero no entraba entre sus posibilidades el desplazarse a otra ciudad.

“- Y eso que estamos en Jaén. No, es que, por ejemplo, yo no podía estudiar lo que yo quería, porque a mí me hubiera gustado estudiar maestro pero por Educación Especial, pero por Educación Especial me tenía que ir a Córdoba o a Sevilla; y yo no me puedo permitir irme a Córdoba ni a Sevilla, no tengo esa opción. Lo podré plantear pues cuando esté trabajando, decir: bueno, pues ahora me voy a sacar otra

especialidad de Magisterio, o voy a estudiar Psicopedagogía, pero yo ahora mismo no, no puedo; vamos, a mí ahora mismo lo que más me interesa es terminar la carrera, que ya es, yo creo que, tan agobiada estoy que estoy temiendo hasta no..., no sacar la carrera este año, ahora que estoy terminando, porque estoy tan en la incertidumbre, ¿no?, de que te queda ya el último empujón, que ya vas a terminar, que, que, ya estás ahí, que dices: a ver si no voy a aprobar después de tanto (jì, jì). Y me da un síncope. Y ya..., prepararme las oposiciones el año que viene y intentar meter un poco la cabeza (...)" (Gloria, 33-34).

A pesar de haber tenido unos inicios algo tardíos, lo que le hace que el peso de la deuda sea sentido como más acuciante, no obstante, no se cuestiona su decisión, pues dice que la carrera le va “*como anillo al dedo*” (66), y de hecho con ella aspira a un trabajo donde pueda desarrollar facetas más expresivas, pues lleva trabajando como voluntaria desde los 15 años. Su edad, no obstante –considera-, le hace no plantearse el tener que depender absolutamente de su madre, por lo que ha tenido siempre que compaginar los estudios con algún tipo de dedicación laboral. Vemos, pues, que hay unas circunstancias económicas apremiantes, que le hacen sentir cierta urgencia, además de la ansiedad por la incertidumbre que percibe en su situación, por concluir los estudios y empezar a trabajar.

3.3.2. Ser estudioso es suficiente.

*“- (...) que mis padres no son... que siem... que están muy pendientes de nosotras. Y es más, mis padres me han au... mis padres son los que me han aconsejado... hombre, me han dicho siempre que yo tengo libertad para hacer lo que yo quiera, pero me han estado diciendo eso. Dicen mira, ahora tú te sacas las oposiciones... –y yo me he dado cuenta de que en ese sentido tienen razón-, tú gracias a Dios tú ahora mismo pues estás aquí, que tienes tu casa, que estás como quien dice... dice mi madre, tienes tu plato de comida.. Que luego lo piensas y dices: pues tienen razón, que puedes **aspirar**. Dice mi madre: porque tú puedes aspirar y si tú te lo propones, puedes llegar a conseguirlo... que yo no es que... dice mi madre que yo que conste que no es que te esté forzando, que tú eres libre de hacer lo que quieras, pero es decirte que como eres tan **joven**, pues si puedes, aunque tengas que estar dos o tres años más, que nosotros no te estamos pidiendo que te lo saques en dos años... O sea, que mis padres, en ese sentido, son... están siendo bastante **buenos** y yo estoy más que **agradecida**, pues... um... hombre, que te lo pienses y si*

quieres seguir que sigas, que no hay ningún... o sea, que no hay ningún problema, que puedes seguir, que no...” (Consoli, 46).

De esta chica queremos destacar el discurso que elabora sobre la gratitud que dice sentir hacia sus padres porque le permiten tomarse el tiempo que necesite para sacar su carrera, e incluso le aconsejan explícitamente que aproveche esa ventaja para continuar con la licenciatura de Psicopedagogía una vez finalice Magisterio²⁸. Ella dice haber trabajado alguna vez dando clases particulares, pero más por “gusto”, por darle un sentido práctico a su formación, que por “necesidad” (Consoli, 45), pues incluso trabajando los padres le han seguido pasando una “paga semanal”. De todas formas, nos resulta muy elocuente su discurso de **agradecimiento**, pues pensamos que ese sentimiento nos remite a una estructura de derechos y deberes en que los padres proveen los recursos necesarios para seguir siendo “joven” (ausente de responsabilidad laboral) a cambio de un comportamiento responsable. Sea o no así en el caso de Consoli, lo cierto es que ella siente al menos ese modelo muy cercano (en tanto que constituye un referente muy presente en su discurso), por lo que parece de algún modo ser consciente de que el estar exenta de trabajar o empezar a hacerlo en breve es más bien un derecho condicionado a las muestras de responsabilidad que pueda ofrecer.

“- (...) mis padres que no son de éstos ... porque muchas veces es que tú sabes que te están forzando, niña estudia, niña no sé qué, claro que yo tampoco le he dado nunca una vez ningún motivo para que me estén diciendo...” (Consoli, 47).

Sabe que su fuerte es que responde bien en los estudios. De hecho a lo largo de toda la entrevista se esfuerza en mostrarse como una estudiante trabajadora, que va a por la máxima nota, aunque –señala- esto no le resta intención y ganas de “aprender”, “investigar”. Todo lo cual lo hace –dice- por satisfacción personal y como estrategia para rentabilizar el título en una sociedad competitiva y meritocrática, como queriendo conjugar interés y una supuesta formación personal desinteresada.

²⁸ De hecho así lo está haciendo actualmente.

“- Pues yo lo hago también por eso, pero más bien por satisfacción propia también. Pero claro, es muy importante... siempre piensas, pues como están hoy las cosas de difíciles, dices, es que como no me mueva, como no estudie y como me quede aquí cruzada de brazos, no me ... no voy a hacer nada. Porque hay muchísima gente la verdad muy buena, muy bien preparada, muy... pues dices, aquí tengo yo... es que además, si lo piensas, si no te mueves y te quedas esperando cruzada de brazos es que... nada. Tienes que... yo siempre pienso que tienes que aspirar ahí a lo ... a lo máximo. Ya... ya te digo, sea también por... yo lo hago por las dos cosas, por satisfacción propia y porque es que es lo que... hoy en día es lo que... vemos es lo que pienso que tienes que hacer, si no...” (Consoli, 41).

Marina es también una estudiante de Magisterio de características similares. Eligió la carrera de su abuelo y de varios de sus tíos, y dice no haber puesto en cuestión nunca el venir a la Universidad. Se presenta como una estudiante a tiempo completo que por ello excluye trabajar.

“(...) que me..., en la práctica me dedico de lleno a los estudios, que no... otro tipo de actividad, así no” (Marina, 40).

Además este tipo de estudiante gusta de mostrarse integrado expresivamente en algún grupo de sólidas relaciones académicas y extraacadémicas constituido a partir de las relaciones de clase, lo que la distingue de la mayoría del resto de los compañeros, entre los que reina –enjuicia negativamente, como queriendo remarcar su “buena voluntad educativa”- un clima de desintegración.

“- (...) sorprendido a mí mucho eso porque por ejemplo gente de otras carreras he visto pues que salían juntos, toda la clase y eso, y... la relación que hay en mi clase nunca de eso; y que si vamos a un sitio y van prácticamente mucha gente de la clase y en la nuestra no; en la nuestra era mi..., el grupo este que te estoy diciendo yo, quedábamos nosotros, los diez o doce que estuviéramos como mucho, pero el resto de la gente no...” (Marina, 13).

De nuevo aquí la emancipación queda aplazada hasta concluir su preparación e inserción laboral, sin que ello en principio parezca generar mucha inquietud. No

obstante, se subraya que la dedicación y la preocupación por los estudios justifica su situación ante sus padres, de lo que inferimos que estudiar no constituye de por sí un derecho incuestionable.

“- (...) además ahora, además ahora llevo, como tengo ahí abajo la habitación esa que parece un piso independiente, digo “yo estoy abajo independiente, total...”; pero que no, que no me he planteado nunca... (corte cinta)... y que no presionan..., no tengo presión... de ningún tipo, mi madre me lo dice... claro, está contenta, porque ve que nos esforzamos y que tenemos buenos resultados... Si viera a lo mejor que estamos... siendo unas vagas o que..., o que no hacemos nada y estamos aquí, pues, pasando el rato, paseando los libros, pues diría..., pero que ve que nos preocupamos. No ha tenido así ningún problema de poner... de tener que ponernos ella a estudiar, sino que... hemos tenido propia iniciativa y que..., en eso no ha habido ningún problema” (Marina, 87).

Rosario, estudiante de último curso de Derecho, representa también un caso de “buena voluntad educativa”. Nos dice que siempre tuvo claro que haría estudios universitarios, pues su padre nunca dudó que ella “servía” para estudiar.

“ – Nunca, nunca, nunca. Aparte de eso porque tengo entendido que desde muy chiquitilla ya, con dos años y medio, tres, yo ya empecé a ... o sea, que le pedí a mi padre que me pusiera numeritos, me pusiera palitos para yo hacerlo, y aprendí a leer con tres años; entonces... yo desde siempre he tenido una relación con mi padre de apoyo en ese aspecto, no he tenido unas relaciones, decir “no sirves”, no, siempre he tenido mucho ánimo porque mi padre siempre ha querido que yo llegase a algo” (Rosario, 7).

Muy preocupada por las notas, en primero dudó si continuar con la carrera, pues tan sólo obtuvo aprobados, salvo un notable. Termina tercero con empeño en sacar buenas calificaciones con miras a pedir el último curso una beca de colaboración, que de hecho ahora disfruta. Dice estar integrada en un grupo de gente que se caracteriza por su compromiso con el estudio, distinguiéndose de quienes tienen una actitud diletante, porque “*pueden permitirse el lujo de terminar cuando ellos quieran y pasan*” (Rosario, 55).

Ha tenido beca todos los años menos uno. Con lo que no ha dependido totalmente de sus padres, que siempre le han enviado una pequeña cantidad, mayor o

menor según sus necesidades. Ahora se plantea que le pasen más, con el fin de ahorrar para el año que viene que, terminada la carrera, empiece a estudiar francés y piano. Para esos gastos extra prefiere –dice- tirar de sus ahorros, pues eso sí supondría un sacrificio para la familia con el que no quiere cargar.

“- Ya verás, yo ya no me preocupo; entonces yo veo que ésos son gastos que... a lo mejor mis padres le supone mucho, ¿no?, el ajustarse un poco; entonces tengo que pedir un dinerillo y ahora voy a tener que empezar a depender otra vez de ellos; pero mientras he tenido un poquito de beca, no; ha sido mi trabajo y mi beca, el que me ha mantenido” (Rosario, 60).

En la siguiente cita Lucía, estudiante de la diplomatura de Empresariales, nos habla del proceso de transformación de su actitud psicológica ante los estudios. Ganar en autoconfianza y saberse valorar independientemente de las notas constituye una disposición básica para estudiar. Ella expresa haber hecho consciente ese tipo de aprendizaje en aras de mejorar su adaptación al ambiente universitario y sus exigencias.

“- (...) O sea, no... no pretendas decir, voy a aprobar este examen sin es..., no, hombre, tienes que esforzarte, ¿no?, pero tienes que tener una fe en ti, ir segura de lo que estás haciendo” (Lucía, 7).

“- Sí, sí, a lo mejor me veo que tenga más fe en mí, o que tengo más... que a lo mejor antes más autoestima, que a lo mejor antes no creía no tanto en mí, o... o tenía menos autoestima, y ahora a lo mejor pues tengo más, ¿no? Pues valoro más lo que hago, o lo que saco. Y si a lo mejor me sale algo mal, pues digo... pues tampoco me derrumbo tanto. Antes lo veía un... un caos. Antes era el... se me echaba el mundo encima, y ahora pues no. O sea, a mí me gustaría mucho sacarme la diplomatura ahora, ¿no?, pero que si me la ... que no me la saco, pues tampoco se me va a derrumbar el mundo, ni se me va a venir nada abajo, porque no... no solamente hay eso, hay más cosas. Entonces yo... sí, mi meta es ésa ahora mismo, ¿no?. Entre las prioritarias es ésa, pero que tampoco la principal. Que no me voy a agobiar ni nada por el estilo, ¿no?, o sea...” (Lucía, 8).

Esta chica cuenta a lo largo de la entrevista cómo el primer año le fue muy mal en cuanto a resultados, pues aprobó pocas asignaturas, lo que justifica el que este tercer

año, ya más segura, esté sobrecargada de materias que busca aprobar a toda costa, aun a riesgo –observa- de aprender menos. De hecho el sentimiento de angustia por no poder ofrecer a los padres resultados más positivos sale a relucir en varias ocasiones.

“ – (...). Yo en primer curso empecé muy mal, o sea, yo en el primer cuatrimestre aprobé poquísimas, yo estaba muy desanimada, porque, claro, yo... estaba fuera, en principio estaba sola, que a mí no me daba miedo venirme sola, pero yo llamaba a mi casa diciendo que no había aprobado ninguna... y yo decía... que no sé, que me costaba, que mis padres me estaban pagando aquí ¿no? Y que no les daba nada a cambio” (Lucía, 4).

No obstante, no se plantea trabajar porque lo considera muy arriesgado.

“- (...). Es que eso es echarme... no sé, es demasiado arriesgado para mí. Tal y como me planteo las cosas, creo que es un riesgo muy grande, que a veces lo corres ¿sabes? Si... si te van bien las cosas. Pero que yo prefiero tener mis estudios y que creo que cuando tenga mis estudios ya es otra... otra meta mucho más difícil que ahora y entonces tendré que plantearme pues ya si ten... y aún creo que necesitarás un poco la ayuda de tus padres económica. Porque empezar siempre es difícil, y yo creo que...” (Lucía, 37).

Discursos todos éstos²⁹, para ir finalizando, que nos remiten a una situación a medio camino entre la legitimidad de la etapa de suspensión de los planes de emancipación con la incertidumbre a que ello da lugar, por un lado; y el sentido de los costes que esa opción significa. La etapa estudiantil implica una situación bastante abierta en tanto se suspende la asunción de responsabilidades adultas y ello supone la posibilidad un paréntesis “juvenil” que tiene su polo más moralizante en la dedicación a los estudios, pero que hemos observado también ofrece una cara más lúdica y/o expresiva. Hemos hablado, por un lado, de un primer grupo de estudiantes que dedican parte de su tiempo al voluntariado, al teatro, a tomarse los estudios de una forma más relajada y “desinteresada” en aras de ir profundizando más, pretendiéndose así desmarcar de la obsesión por las notas, o simplemente a disfrutar de un mayor tiempo

libre para dedicar a sus *hobbies* o entretenimientos. No obstante, también hemos constatado que en tanto que la dedicación a este tipo de actividades afecta de alguna manera a los resultados académicos, estos estudiantes necesitan echar mano de alguna fuente de ingresos propia, que les confiera un mínimo de autonomía con respecto a los padres, lo que nos revela que la legitimidad de la apuesta estudiantil se ve confinada a los límites que le impone el sentido de la dependencia de los padres y los costes que éstos asumen para que sus hijos prolonguen su etapa educativa.

En el segundo grupo de universitarios (“ser estudiante es suficiente”) que hemos descrito, hemos destacado que el ser y mostrarse “estudioso” les inviste de la legitimidad de la que de otro modo se sentirían carentes. Ser sistemático y constante en el estudio, preocuparse de las notas sin rayar en excesos obsesivos, e incluso mostrar una actitud de predisposición a la integración expresiva y comunitaria con el ambiente universitario en general (compañeros también comprometidos con los estudios, cursos, jornadas, actos institucionales) son signos de esa “buena voluntad educativa” que parecen necesitar estos estudiantes para sentir que saldan el sentido de responsabilidad ante unos padres de los que son conscientes les conceden no sólo los recursos necesarios para estudiar, sino la posibilidad de prorrogar hasta un cierto límite su etapa de no trabajo, con la sensación de provisionalidad a que ello da lugar.

Hemos visto, por otra parte, cómo, en general, los universitarios que hemos tipificado como “jóvenes, pero responsables”, en muchos casos apelan a sus tradicionales buenos resultados en el sistema educativo para justificar su decisión de venir a la Universidad, como si esta opción no fuese algo incuestionable y dado por descontado en cualquier caso. Para estas familias la opción universitaria constituye algo muypreciado, en tanto apuesta promocionista, y en ese sentido la promueven entre sus hijos, pero no sin que éstos ofrezcan un mínimo de garantías de que sabrán devolver, “agradecer” el esfuerzo realizado por ellos.

²⁹ Nos referimos ahora a todos los de la categoría “jóvenes, pero responsables”.

3.4. Acerca de las posiciones sociales de los estudiantes y sus discursos.

Finalizaremos este capítulo, tal como nos proponíamos desde un primer momento, apuntando las correspondencias que se pueden apreciar entre los tipos descritos y determinadas posiciones sociales (condiciones de producción)³⁰. En el primer y segundo tipo, los que por otra parte están más claramente polarizados, es donde más claramente se puede apreciar este tipo de correspondencia. El tercero es más bien intermedio y ahora veremos más heterogéneo en cuanto a la clase social de los estudiantes que lo constituyen, lo cual, no obstante, nos informa de la diversidad de configuraciones familiares que en cuanto a estrategias educativas nos podemos encontrar.

3.4.1. Los estudiantes de clases populares.

El estudiante con sentimiento de deuda y mala conciencia por la dependencia económica con respecto a su familia responde a quince de nuestros cuarenta entrevistados. Once de ellos son pequeños campesinos y/o jornaleros, y los cuatro restantes son hijos de obreros³¹. 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, y esto se aprecia sobre todo para los hijos de pequeños y medianos agricultores, se puede constatar la pervivencia de algunos rasgos de una cierta moral grupal tradicional propia de las familias campesinas. El sentimiento de deuda, que pensamos lleva a vivir el estatus de estudiante como carente de legitimidad en sí mismo, y que por tanto tiene que ser de algún modo justificado, nos parece un rasgo muy distintivo de los estudiantes de familias de menos recursos económicos y culturales, y/o de orígenes rurales.

De hecho, los procesos de emancipación de los jóvenes rurales parecen mostrar ciertas particularidades que quizá tengan mucho que ver con el especial vínculo del

³⁰ Ver anexo al final.

³¹ Veremos, además, que en el grupo de los casos intermedios, a medida que más bajo es el origen social del joven más marcada es su predisposición a subrayar el carácter costoso de los estudios.

joven con su familia que nosotros hemos identificado (en forma de sentimiento de deuda), incluso en un tipo de apuesta de colocación de carácter estrictamente individual como es la incorporación de capital escolar a través de los estudios universitarios. Así, el ya clásico estudio de Juan Jesús González, De Lucas y Ortí (1985) sobre la juventud campesina, que destaca la especificidad del proceso de emancipación de la juventud rural, en tanto que tiene unas tasas de actividad y ocupación más altas que la juventud nacional, además de que el proceso de incorporación laboral se da a una más temprana edad. No obstante, al final, los jóvenes rurales, hijos de pequeños y medianos agricultores sobre todo, tienen unos mayores niveles de dependencia familiar. Esto –nos dicen- se debe en parte a que en la mayoría de los casos la incorporación al mercado laboral se hace en régimen de ayuda familiar. Es decir, entre estos jóvenes hay una tendencia a relacionarse con el trabajo³² a más tempranas edades, aunque ello no necesariamente apunte a ganar en independencia de la familia. Esto se describe en este estudio como una “relación de doble vínculo”, que da lugar a una fuerte identificación moral de los jóvenes con la cultura y el medio campesinos, o al menos con algunos de sus elementos (tranquilidad y moralidad del ambiente del pueblo, trabajo autónomo), aunque esto entra en contradicción con los límites a cualquier proyecto emancipador que impone la relación laboral con la explotación familiar.

A todo ello habría que añadirle la crisis del modelo patriarcal, que en parte procede de la insostenibilidad económica de un tipo de agricultura tradicional, y que donde se pone muy de manifiesto es en el cambio de las estrategias de colocación que estas familias adoptan para con sus hijos, muy orientadas a la huida del medio rural. Resulta paradójico, pues, que a pesar de la clara identificación moral con el medio rural y con la agricultura familiar, el juicio hacia la viabilidad de las explotaciones sea mayoritariamente crítico y negativo, por lo que la predisposición al abandono está bastante extendida –concluyen los autores del informe.

Cuando García Bartolomé analiza la situación de la juventud rural en 1.997 insiste en la idea anterior, subrayando la posición más frecuente de las hijas frente a los hijos en lo que se refiere a apuestas de huida del campo. En dichas apuestas la

³² No obstante, este estudio nos puede aportar poco a lo que constituye nuestro principal foco de interés, ya que a los estudiantes los clasifica como no activos, con lo que no sabemos nada de la vinculación con

educación constituye un importante recurso, de modo que las mujeres gozan por ello de una posición aventajada en las tasas de escolarización (Gloria de la Fuente, 87; Bericat, 94; Díaz, C, 1995, 99)³³. A pesar de estas actitudes de desagrarización –dice García Bartolomé, en el mismo sentido que el estudio de González et al.-, hay una fuerte identificación moral con la comunidad rural.

Lo que queremos destacar, en definitiva, es cómo la crisis de la agricultura tradicional ha hecho que las estrategias familiares de los campesinos hayan variado en el sentido de priorizar la movilidad de los hijos (“darles carrera”) frente a la reproducción de la explotación familiar (González, J.J. y Gómez, C. (1997). González (1993) habla de un proceso de “desfamiliarización de la agricultura familiar” en tanto que pierde peso el objetivo estratégico de la conservación del patrimonio familiar, y el capital educativo, individual e intransferible, pasa a ocupar un lugar central en las estrategias de colocación de los hijos. Sin embargo, insistimos, es destacable el apego moral de los jóvenes hijos de campesinos al campo, al tipo de trabajo y de relaciones familiares del medio rural, a pesar de lo anterior. Es lógico que entre los jóvenes que han tenido que recluirse en la explotación familiar para salvaguardarse del paro de los otros sectores productivos la relación de doble vínculo es la que mejor pueda explicar esta contradicción. No sería éste el caso probablemente de quienes están implicados en estrategias de movilidad que implican salir del campo. No obstante, incluso para las estrategias de no continuación con la explotación familiar, en las que los dos principales recursos que se utilizan son la educación y el matrimonio, indica Cecilia Díaz (1999) parece prevalecer en los jóvenes un “sentimiento colectivo de la orientación” (pág. 63), que se concreta en hechos como, por ejemplo, el que los hermanos asuman el mayor apoyo que se da a las hermanas para que estudien. Esta peculiaridad en las formas de emancipación de los jóvenes rurales a que apunta Díaz creemos guarda estrecha relación con la preeminencia del sentimiento de deber hacia la familia que hemos destacado como uno de los rasgos más distintivos de nuestros

el trabajo que éstos puedan tener.

³³ En Carabaña (1998) también se ve algo de esto: las tasas de mujeres en el 91 de agricultores y trabajadores agrarios doblan a las de los hijos, aunque la diferencia no es tanta para la categoría agricultor sin asalariados.

estudiantes campesinos. Recordemos así mismo que estamos hablando de un colectivo, el de los jóvenes hijos de pequeños y medianos agricultores y/o jornaleros, que está entre los grupos con más bajas tasas de escolarización, además de que su relación con el trabajo es mayor y más temprana que la de otros jóvenes. Indicamos esto para reflejar que la realidad familiar con que muchos de nuestros jóvenes universitarios se encuentran en su ambiente familiar –como hemos observado en algunos de los entrevistados- es la de hermanos que están ya trabajando. No es difícil prever que, al igual que los hermanos que no estudian asumen el que las hermanas, u otros hermanos, lo hagan, entre los estudiantes, aunque insertos en una apuesta de no continuación, se manifiesten de algún modo ciertos rasgos de la moral grupal tradicional característica de estas familias³⁴. Es justo lo que hemos querido desatacar de los discursos de nuestros jóvenes campesinos: la contradicción entre una apuesta de incorporación de un capital individual e intransferible, una apuesta individualista en ese sentido, y orientada a la huida de la profesión de agricultor, y en el caso de las chicas, del campo y del estatus asociado en él a la mujer, por un lado; y por otro, la presencia de huellas de una moral de solidaridad grupal, de deber hacia la familia, que permanece latente en ocasiones en forma de un sentimiento de culpa o de déficit de legitimidad, y que en otras se manifiesta, más allá de lo discursivo, en conductas como la de compaginar estudios y trabajo³⁵, realizar apuestas educativas menos arriesgadas o evitadoras de un supuesto fracaso, abandonar los estudios ante unos resultados que no se consideran satisfactorios (porque se pierde la beca, porque dilataría en exceso la carrera, etc.), con el restringido margen de autonomía a la hora de responder a otras demandas universitarias más expresivas a que puede dar lugar esta dependencia estrecha de los resultados.

Hemos señalado, de otro lado, cómo a la hora de interpretar la experiencia universitaria, en estos jóvenes, el prurito de responsabilidad que hemos descrito más arriba les hace echar mano en muchos casos de la analogía del trabajo. Esto parece,

³⁴ El que tengan hermanos, incluso menores que ellos como hemos visto en alguna ocasión, trabajando y aportando por ello a la economía familiar, ya hemos señalado constituye para muchos de estos jóvenes un motivo redundante en el sentimiento de deber hacia la familia.

³⁵ No olvidemos que estos chicos pueden y en muchas ocasiones sienten como un deber ejercitar alguna forma de ayuda familiar.

además, bastante razonable, pues qué mejor metáfora para dar cuenta de su actividad estudiantil a sus padres³⁶ que la actividad que más identifica social y moralmente a éstos: el trabajo. Y éste entendido de un modo muy cercano a lo que Alonso et al. (1991) destacan como componentes del modo de existencia o mentalidad de un pequeño y mediano campesinado que intenta resistirse y/o adaptarse a las transformaciones modernizadoras del mundo rural. Subrayaremos de éste los siguientes rasgos, que hemos podido ver están en la base de la analogía estudios-trabajo que estamos comentando:

- a) El valor moral del trabajo, que no se deja reducir al estatuto de mercancía³⁷.
- b) Este, junto con la posesión de la tierra, constituyen no tanto recursos productivos orientados a la maximización del beneficio, sino una forma de subsistencia, aun a costa de la autoexplotación, una forma de garantizar un cierto margen de autonomía frente a la absorción por el mercado capitalista.
- c) Lo anterior lleva a una concepción del trabajo que los autores del informe califican de “masoquista”, así como a una forma de vida donde el subconsumo, el ascetismo, la austeridad (“una peculiar cultura de la pobreza”) tienen ese sentido de resistencia a la presión arrolladora del mercado³⁸.

Constatamos, en definitiva, en las posiciones más bajas de los que viven del sector agrario (pequeños campesinos y/o jornaleros) una cierta sobreidentificación moral con determinados rasgos culturales “campesinos”. Notemos, no obstante, que estamos hablando en todo momento de sujetos que se hallan implicados en estrategias

³⁶La **responsabilidad** es en estos chicos la predisposición a **responder**, a dar cuentas de su actividad, y sobre todo de sus resultados, ante sus padres.

³⁷ Recordemos así mismo cómo Martínez Alier (1968) considera como un componente central de la cultura jornalera la valoración del trabajo como elemento de identificación y autovaloración frente a la “clase ociosa”.

³⁸ Podríamos, en relación con esto, citar las clásicas formulaciones de los teóricos de la modernización sobre la cultura campesina. Así, en lo que a nuestro tema respecta, la cultura de la austeridad podíamos relacionarla con la teoría del bien limitado de Foster (1974). Rogers y Svenning (1973), por su parte, hacen una descripción en la que algunos de los rasgos que indican los hemos señalado nosotros como característicos del comportamiento de los estudiantes: familismo, cierto fatalismo (anticipación del posible fracaso –diríamos nosotros), aspiraciones limitadas. No obstante, nos parecen muy oportunas las críticas a estas teorías (Contreras, 84; Sevilla Guzmán, 88) por la falta de contextualización social e histórica de los rasgos culturales que desde esta perspectiva teórica se describen.

que van orientadas precisamente a la no continuidad con la explotación familiar, y que en ese sentido actúan con sus apuestas como actores que en parte desmitifican y restan legitimidad a los valores tradicionales. Las muestras de adhesión a algunos de estos valores (la cultura del trabajo, el sentimiento de deber hacia la familia...) parecen más bien intentos de compensar algo así como “un sentimiento de mala conciencia” por saberse en estrategias de huida del campo (de la profesión de agricultor), que implican, por otra parte, una etapa en que no sólo se deja de colaborar con la economía familiar, sino en la que se necesita, además, del aporte de ésta.

Todo esto que estamos planteando, de otro lado, pensamos guarda una muy estrecha relación con la descripción del modelo de familia patriarcal que hacen Martín Criado et al. (1995) en un estudio sobre Infancia y Consumo en el que distinguen entre tres tipos de familia: la patriarcal, la disciplinario-normalizadora, ambas fundamentadas en relaciones de dominación; y un tercer tipo basado en relaciones de poder. Al hilo de nuestra argumentación nos interesa el modelo de familia patriarcal, del que destacan los autores de este trabajo los siguientes principios básicos:

- a) El respeto a la autoridad paterna, y por extensión a toda autoridad (inculcación del hábito de obediencia). Este principio hace que en la estructura de derechos y deberes familiares los derechos de los hijos estén supeditados a la obediencia a la autoridad paterna (dicho con otras palabras –pensamos- la obediencia al padre salda transitoriamente la deuda contraída con él en tanto que proveedor de los medios para la existencia). Esta obediencia a veces –explican- supone el deber de la ayuda en la casa o el trabajo familiar. El trabajo es más valorado de hecho que los estudios.
- b) El “principio de necesidad”. Hay que enseñar a los hijos a que se sepan adaptar a la escasez.

Consideramos que los rasgos característicos del modelo patriarcal describen también lo que nosotros hemos encontrado en los discursos de los estudiantes con “conciencia de culpa”: la necesidad de legitimar ante los padres un estatus de estudiante 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; compatibilizando estudios y trabajo o ayuda familiar; con un discurso de sobreidentificación moral con el padre del que se depende (haciendo gala de la seriedad en el compromiso con el estudio, de la austeridad en el uso del tiempo y del dinero...); etc.

Señalan Martín Criado y demás autores que el modelo patriarcal donde pervive más claramente es en el medio rural, aunque son los padres de más edad o menos recursos los que sustentan más firmemente sus principios. En buena parte de los casos este modelo está atravesado por la crisis, pues los principios de obediencia y escasez van perdiendo legitimidad en otros ámbitos (escuela, medios de comunicación, grupos de iguales...), así como su inculcación choca con un cada vez más claro predominio en las relaciones familiares de los vínculos afectivos. En la clase obrera predomina –dicen– un modelo patriarcal bastante débil, próximo a los sectores más modernos de las zonas rurales.

En los modelos familiares de la clase obrera precisamente se centran en un trabajo posterior, que dirige a su vez Martín Criado (1997). Más concretamente el estudio se dedica a las prácticas educativas en familias de clase obrera urbana, y en él se subraya con mucha mayor insistencia que en el trabajo anterior la diversidad de configuraciones familiares dentro de la clase trabajadora. En pocas palabras, se sostiene que, considerando la mayor importancia que la adquisición de capital escolar está teniendo en las estrategias de reproducción social de las familias populares, por un lado; y, por otro, dadas las condiciones de existencia de una sociedad de consumo de masas, el modelo patriarcal-popular está perdiendo legitimidad a favor del disciplinario-normalizador³⁹. En efecto, el respeto al principio de obediencia no constituye ya una habilidad sancionada positivamente por el dispositivo escolar y el nuevo discurso pedagógico imperante; y, por otra parte, el hábito de austeridad no

³⁹ En este modelo lo que se pretende es socializar al niño en la autodisciplina y el autodomínio, muy en sintonía con las previsibles exigencias escolares. Se intentará que el niño interiorice un sistema de normas y valores, a través de una labor de inculcación, basada no en la imposición, sino en el diálogo y la confianza, todo lo cual requerirá de una intensa dedicación por parte de ambos progenitores. La labor de éstos supondrá el despliegue de un sistema de sanciones estable, lo que precisa de ellos una gran capacidad de autocontrol así como el supeditar tanto lo afectivo como la organización doméstica a la labor disciplinadora.

parece ser congruente con una cultura muy centrada en el consumo y los valores de felicidad personal a él asociados.

No obstante, la socialización según el modelo disciplinario-normalizador requiere unas condiciones que no siempre se dan en familias trabajadoras (limitación de recursos económicos, falta de capital escolar y cultural en general, no disponibilidad de tiempo para dedicar a la inculcación de los principios del modelo disciplinario-normalizador...). Por lo que de los tres modelos básicos de relaciones familiares que se dan en la clase obrera urbana (un patriarcado en crisis, el disciplinario-normalizador y el de transición), este tercero es el que –señalan los autores- se da con más frecuencia. En él se acepta la cultura escolar como legítima y se intentan orientar las estrategias socializadoras hacia su adquisición, pero este objetivo entra en contradicción muchas veces tanto con la cultura familiar que aprendieron en sus familias de origen, como con las condiciones y organización familiares en la actualidad: predominio de lo afectivo sobre la eficacia de la inculcación, prioridad a los problemas de gestión doméstica, limitación de recursos...

Concluamos subrayando, en fin, que en las clases populares, y más cuanto más próximas al polo rural, es donde más vestigios podemos encontrar de un modelo patriarcal muy debilitado, pero del que no es difícil encontrar huellas o manifestaciones, si quiera en forma de contradicciones con las exigencias escolares y el discurso oficial de éstas, que es precisamente lo que nosotros hemos querido destacar de los jóvenes que viven su estatus de estudiante con cierto sentimiento de carencia de legitimidad⁴⁰.

⁴⁰ En las familias del campo es, en efecto, donde más claramente se puede apreciar cómo una conducta individual de incorporación de un capital inalienable como el escolar se hace con una cierta orientación colectiva (mirando al grupo familiar, aunque sea en forma de mala conciencia).

3.4.2. Las clases medias con capital cultural y la juventud autocomplaciente.

El estudiante autocomplaciente, por otro lado, responde a doce de nuestros entrevistados. En cinco de los casos se trata de hijos de pequeño empresario (de entre dos a diez asalariados); en otros cuatro nos encontramos con hijos de padre y madre semiprofesionales (las madres son todas maestras); en otro caso el padre es arquitecto y la madre, enfermera; en otro más, el padre es empleado de Telefónica y la madre perito (aunque no ejerce); y en el último, el padre es administrativo y la madre ama de casa. Observemos que en este grupo diez de los entrevistados tienen madres con un nivel educativo superior a los estudios medios (maestras en casi todos los casos). Nos hallamos, por tanto, con jóvenes de clases medias propietarias, profesionales o semiprofesionales, con madres con un capital escolar superior a la media. Estamos, tal como hemos visto más arriba, ante un tipo de universitario que tiene perfectamente asumida su dependencia y la indefinición de sus planes de emancipación, en aras a una presunta dedicación académica, que parece actuar como contrapunto legitimador de una etapa de suspensión de las responsabilidades adultas cuyas excelencias, no obstante, no se llegan en ningún momento a cuestionar. Quizá resulte excesivo –a partir de las conclusiones de nuestro análisis- afirmar, con Lerena, que el alumnado universitario constituye el modelo de “juventud por excelencia”, pero –consideramos- no lo es tanto decir que los estudios (siendo los universitarios su más noble y cotizado exponente) parecen actuar para estos chicos como la apuesta “juvenil” más legítima y legitimadora. Las licencias juveniles forman la otra cara de la moneda, a modo de merecido solaz, de unas apuestas educativas que en sí conllevan, tal como nos decía Bourdieu (1988), la impronta de la inestabilidad, de la precariedad en tanto siempre remiten a unos resultados, más o menos inciertos, y en todo caso diferidos. No obstante, lo que constatamos, tal como también sostenía Bourdieu, son claras diferencias según clase social aun entre aquellos jóvenes privilegiados que están cursando estudios universitarios. Diferencias al nivel de los discursos que pensamos nos remiten a diferentes condiciones de vida y posibilidades de inserción, incluso entre quienes se hallan inmersos en apuestas educativas a nivel superior. Aunque la dedicación a los estudios constituyera un referente

generacional en tanto que componente prescriptivo de “la juventud”⁴¹, lo que nosotros efectivamente constatamos en nuestro trabajo es que, justo en el modo en que asumen el estatus de dependencia de los padres en aras a la dedicación estudiantil, es donde hemos situado la divisoria entre los dos tipos de estudiantes que hemos logrado polarizar.

La asunción del estatus juvenil como condición del de estudiante universitario ya estamos viendo, pues, nos remite a la disponibilidad de recursos movilizables en el campo educativo (no sólo económicos, sino también culturales, apreciándose que el capital cultural de la madre parece tener un peso muy importante en las estrategias educativas de los hijos). Es como si para aquellos que tienen más predisposición a asumir las inversiones en educación, esta tendencia “natural” a seguir acumulando capital escolar les otorgara una libertad de movimientos, una autonomía a la hora de disponer y recrearse en su tiempo de estudiantes, de la que sin duda carecen aquellos universitarios que necesitan de alguna manera conferir legitimidad a su posición de universitario.

Por otra parte, creemos que en las estrategias de algunos de nuestros universitarios “autocomplacientes”, y esto se ve sobre todo en los casos de más evidente relajada dedicación académica (ver anexo), se está considerando de algún modo la posibilidad de movilizar, tras la obtención del título, los capitales sociales disponibles para valorizar un título del que conocen su devaluado valor certificante, aunque saben constituye un recurso mínimo e imprescindible para acceder a un determinado nivel profesional⁴².

Recordemos, por último, lo que sugieren Dubet y Martuccelli (1998) en el análisis que hacen de la experiencia escolar de jóvenes liceístas franceses⁴³. Consideran estos autores que hay una profunda brecha entre el modo de vivir la relación juventud y escuela

⁴¹ En todos nuestros discursos el tema de la suspensión de una eventual emancipación como consecuencia del hecho de seguir estudiando está presente de alguna manera, lo cual por otra parte era totalmente previsible en tanto que todos nuestros entrevistados son jóvenes y universitarios. De hecho para contrastar el efecto semantizador de los estudios en el concepto “juventud” habría que entrevistar a jóvenes no estudiantes, por lo que hemos de reconocer que ese objetivo se escapa en gran parte al alcance de nuestra investigación.

⁴² Estos son los estudiantes de discurso credencialista, como veremos más adelante.

⁴³ Aunque no se trate de estudiantes universitarios, sí estamos hablando, en el segundo ciclo de secundaria, de jóvenes que, sobre todo los de los bachilleratos no tecnológicos ni profesionales, están en muchos casos a las puertas de la Universidad. Las conclusiones de este trabajo que más interés tienen para nosotros son precisamente las que se refieren a este tipo de jóvenes.

de los jóvenes de clases medias frente a los chicos de orígenes más populares. Para los primeros, la exigencia familiar de éxito académico, al menos idealmente, ha de saberse articular con la de un supuesto despliegue de la personalidad, con un llamado a la autenticidad que sin duda tiene en la socialización “juvenil” un lugar idóneo, y desde luego legítimo, de consolidación. La “autorrealización juvenil” -que nos decía Ortí (1982)- es una proclama que encuentra eco entre los chicos de clases medias, por lo que para éstos la exigencia es aprender a “equilibrar estos dos mundos, aprender a ser a la vez jóvenes y escolares” (Dubet y Martuccelli, p. 332). Por el contrario, para los jóvenes de clases populares los estudios constituyen en cierta medida una carga por lo que soportan de peor grado la dependencia que para ellos les supone con respecto a sus padres⁴⁴.

“(...) cuanto más nos alejamos del doble liberalismo de las clases medias, de la competencia y del derecho a ser uno mismo, más difícil parece mantener este modelo de organización. La masificación escolar no sólo cambia las reglas de competencia, y la finalidad atribuida a los estudios, sino que también cuestiona el modelo educativo mismo al confrontar el liceo a los alumnos que ya no corresponden a los cánones “clásicos” del liceísta. Una parte de la juventud no coexiste con la escuela, se le opone o se despega de ella” (p. 336).

3.4.3. Las posiciones intermedias.

En nuestro tercer grupo de estudiantes nos encontramos con un conjunto más diverso de posiciones sociales en que, no obstante, podemos apreciar tendencias o rasgos apuntados anteriormente, y, sobre todo, podemos trazar algunas líneas que apuntan a la diversidad de estrategias familiares de reproducción así como al peso de las distintas especies de capital que en ellas se ponen en juego. Por un lado, tenemos el primer grupo de universitarios, que veíamos se caracterizaban por ser los que más directamente apelaban a los costes que les suponía la opción de estudiar. Se trata de ocho estudiantes: dos de ellos hijos de obreros o autónomos manuales; dos, de técnicos inferiores; otros dos, de capataces; y los dos restantes, de empleados no manuales de

⁴⁴ De ahí –señalan Dubet y Martuccelli- el recurso a combinar los estudios con algún tipo de trabajo a tiempo parcial.

grado bajo. Es un grupo de clases medias-bajas urbanas que en algunos aspectos de su discurso están más próximos a nuestros estudiantes con conciencia de carga, si bien la mayor disponibilidad de recursos (la cercanía de la Universidad entre ellos, pues casi todos viven en Jaén capital con sus padres) hace que esta conciencia sea menos explícita. Tenemos, pues, posiciones sociales medias-bajas, pero cuya estructura de oportunidades ha cambiado con la aparición de la Universidad de Jaén⁴⁵, de modo que son conscientes de que estudiar supone un coste relativamente asumible para sus padres, siempre y cuando respondan con buenos resultados o colaboren con algún tipo de dedicación laboral en caso de retraso académico. Se trata de un grupo de universitarios, no obstante, que se puede permitir explicitar las idoneidades de la etapa de relativa suspensión de responsabilidades adultas que conlleva su estatus estudiantil.

Apreciamos de nuevo que, a medida que bajamos en la posición social, la predisposición a estudiar es menor en tanto la apreciación de los costes (insistimos, reales o previstos) es más explícita. Recordemos que el estudiante con mala conciencia lo veíamos tanto en hijos de campesinos, donde el discurso de la sobreidentificación moral con la familia cobraba tintes muy especiales, como en hijos de obreros. Aquí seguimos contando con obreros, y con clases medias bajas, pero en todo los casos de carácter urbano, lo que sin duda confiere una distinta configuración del sentimiento de deuda, entre otras cosas, porque los gastos que supone la opción de estudiar en la universidad local son menos severos que para aquellas familias en que la estrategia de continuar con los estudios siendo joven no constituye una posibilidad indiscutida y en las que, además, dicha estrategia implica un desplazamiento geográfico o residencial.

En segundo lugar, los que se presentan responsables antes sus padres por la “buena voluntad educativa” demostrada son: dos hijos de funcionarios de grado medio; dos, hijos de semiprofesionales; y en un quinto caso, hija de autónomo manual. Se trata de un grupo, por tanto, más heterogéneo de clases medias bajas no manuales

⁴⁵ Son estudiantes que en sus elecciones han adecuado sus preferencias a la oferta local. De todas formas, no queremos concluir, insistimos, en que al final todo se reduce a un balance en el que se tienen en cuenta tan sólo los recursos económicos disponibles, sino que apreciamos que los capitales culturales (incluyendo aquí, además de los títulos escolares, la predisposición a continuar invirtiendo en educación siendo “jóvenes”) y los sociales han también de ser tenidos en cuenta para valorar en cada caso el peso que hayan podido ejercer en las decisiones.

(exceptuando el último caso en el que, por otra parte, hay claras expresiones de sentimiento de deuda), con ciertas limitaciones de recursos como para no ser conscientes de los costes de sus apuestas educativas y del sentido de una cierta responsabilidad que ello les imprime, y con una trayectoria de movilidad meritocrática (vía capital escolar) de los padres, que los predispone muy positivamente hacia los logros académicos⁴⁶. Aunque este grupo cuenta con un número muy escaso de representantes como para poder obtener conclusiones válidas, sí creemos poder apreciar cómo el capital escolar de los padres constituye una importante motivación hacia el logro académico. La moderada disposición de capital económico y el más elevado estatus en cuanto a capital cultural, pensamos está en la base de su forma de ser “responsable” ante unos progenitores con una clara predisposición educativa (a invertir en lo escolar, aun a costa del “sacrificio” que supone para ellos la “concesión” de una etapa de indefinición y de calculada suspensión de los planes de inserción social).

⁴⁶Nos encontramos con estrategias de reproducción muy volcadas en la acumulación de un capital escolar que realmente para los padres de estos chicos ha constituido su tabla de salvación, y del que esperan para sus hijos cumpla cuando menos la misma función.

ANEXO.

Quiénes son estos jóvenes. Posiciones sociales y síntesis sobre sus condiciones de vida así como de la valoración de la dependencia de los padres.

1) Jóvenes con sentimiento de deuda (mala conciencia).

- Inma, hija de propietario agrario (40 has. de olivar) que contrata temporalmente asalariados. Estudia 4º de Biología. Su hermana estudia Medicina en Cádiz. Su hermano piensa hacer una Ingeniería, si tiene nota, fuera de Jaén. Dice que sus padres si hace falta piden préstamo para que sus hijos estudien. Discurso responsabilista muy teñido de economicismo (acción marcadamente instrumental): mis padres pagan y por ello nosotros tenemos que rendir.

Todos los hermanos de su padre tuvieron estudios universitarios. Su padre, el mayor de todos ellos, tuvo que ponerse pronto a trabajar en el campo. Los estudios para él siempre han sido vividos como una carencia que ha proyectado en los hijos. La madre en cambio es de un origen más humilde –valora-. Sus padres siempre han insistido mucho en que ellos, los hijos estudien, y nunca han puesto restricciones económicas para ello.

Expresa muy claramente que los estudios son una inversión (uno de los beneficios es huir del campo, de la que pone mucho el acento en los costes, que en todo caso asumen sus padres, con los que contrae por ello una fuerte deuda que le exige responder, no suspender. Habla de personas muy cercanas que se han encontrado con la limitación de que sus padres no podían soportar los costes de que sus hijos estudiaran en la universidad, lo que acentúa su sentimiento de necesidad de estar agradecida a su familia. Al igual que es consciente que en otros casos esa presión “económica” por parte de la familia no existe (se refiere a una amiga que es hija de maestros,

con “trabajo fijo”, seguramente con menos capital económico que ella) La carrera como forma de huir de los trabajos manuales.

- Pepi, hija de propietario agrícola que temporalmente contrata jornaleros. Tiene dos hermanas: una está casada y no trabaja y la otra trabaja como contable (una FP superior). Cursa 3º de Relaciones Laborales. La influencia de la madre constituye un estímulo externo (el alcanzar trabajar en un banco resulta ser otro) clave a la hora de realizar sus estudios, que se plantea de un modo muy rutinario e instrumental. La obediencia a los padres es muy importante en su sentimiento de responsabilidad para con los estudios. Se autoidentifica entre las “centradas” en los estudios frente a las “juerguistas”, aunque lleva asignaturas de retraso.
- Sergio, hijo de policía local. Tiene 24 años, sus dos hermanos, menores que él, ya están trabajando. El va y viene diariamente a su pueblo, Torredelcampo, a unos 15 km. de Jaén. De resultados prometedores en BUP y COU, se traslada a Sevilla a hacer la Ingeniería Superior de Electricidad, pero desiste del intento por la presión de una carrera previsiblemente muy dilatada. Insiste en los gastos que eso supondría para su familia. En Jaén está terminando la Ingeniería Técnica, aunque su carrera la relata como agobiante y llena de obstáculos: “he perdido la vocación”. Discurso en que acentúa lo costoso de la opción universitaria por los gastos directos e indirectos que supone para la familia, además del retraso de una posible emancipación.
- Pepe, hijo de albañil. Es el primero que en su casa hace estudios universitarios (está en 2º de Relaciones Laborales). Valora el estar en la Universidad como una gracia, un mimo de sus padres hacia él (destaca que de pequeño estuvo muy enfermo y quizá por ello siempre ha recibido en su familia un trato especial), en tanto que le permitieron seguir estudiando a pesar de haber perdido la beca. El padre le exige como contrapartida al esfuerzo por que su hijo pueda estudiar una decisión responsable y consciente de que en ella va implicado su futuro.

El que sus hermanos menores que él estén ya trabajando dice le hacía sentirse obligado a “no perder el tiempo”. El estudio parece que en su familia gozaba de menos legitimidad que el trabajo. Una vez aprobadas las oposiciones, con resultados concretos por tanto, “se arrepienten”.

De todos modos, en 2º se presentó y aprobó unas oposiciones de ordenanza en el Ayuntamiento de su pueblo. Dice su relación con los estudios ha cambiado desde entonces: su padre no está tan pendiente de él; se siente liberado de la presión que sentía al saber que sus padres se estaban “sacrificando”. Incluso ahora puede devolverles lo que los padres le han “ayudado”; aunque va a un ritmo más relajado, puede disfrutar más de lo que aprende e incluso, dice, ahora pagaría más (curiosa expresión que refleja la libertad que le da no estar sujeto a la escasez económica con que en todo momento dice haber vivido sus primeros años en la Universidad).

- Mario, vive con su madre de una pensión de viudedad de 40.000 ptas y necesita por ello trabajar. Hace Topografía. Se encuentra atrapado entre una carrera que va sacando muy lentamente, con la que tampoco dice sentirse muy identificado, situación que se retroalimenta con el déficit de tiempo de dedicación académica ante su necesidad de trabajar. Además expresa muy claramente la presión familiar por concluir su etapa de estudiante ya que goza de muy poca legitimidad por su indefinición : “vivir del cuento”.
- Cristina, hija de agricultor, pequeño propietario y jornalero temporalmente. Hace 4º de Biología, y disfruta de una beca de colaboración con un departamento. Dice haber aprendido a relajarse de una actitud de exceso de celo ante las notas, que entiende viene de su deseo de ser “responsable” ante los padres (y haber contado con esa posibilidad constituye un privilegio, valora, frente a quienes en todo momento han tenido que vivir la carrera “presionados” sobre todo por las limitaciones económicas). Esta evolución personal considera le ha posibilitado abrirse a nuevas facetas más culturalistas y en todo caso menos instrumentales de la vida universitaria.
- Sara, hija de pequeño propietario agrícola y capataz de una finca. Hace 3º de Magisterio. De un pequeño pueblo cercano a la capital, va y viene

diariamente a Jaén. Los estudios como forma de huir de los trabajos del campo. Cierta complejidad inicial por ser del campo, que supera por la deuda que tiene contraída por la dedicación a los estudios. La deuda tiene un gran peso en todo el discurso.

Señala que todos los miembros de la familia han de trabajar las tierras, lo que representa ambivalentemente como valor (restituye la ayuda de los padres) y como dificultad de cara a los estudios (resta tiempo). Establece con nitidez la homología entre trabajo (con las características del trabajo en el campo) y estudios.

- Conchi², hija de pequeño propietario agrario. Hace 3º de la diplomatura de Empresariales, con la idea de continuar con la LADE (de hecho ahora la está cursando). Es la primera universitaria en su familia. El primer año no consiguió aprobar las suficientes asignaturas para continuar con la beca, por lo que pensó cambiarse a otra carrera “más sencillita”. Se fue a trabajar en la vendimia y eso la decidió a continuar. A partir de ahí empieza a irle bien y recupera la beca para los siguientes cursos. Su meta profesional es trabajar en un banco.
- Loli, hija de pequeño agricultor. De Arjona, unos 6.000 habitantes. Es su tercer año de carrera y está entre 2º y 3º de Relaciones Laborales, además de quedarle una asignatura de 1º. Tiene tres hermanas. La mayor, de 26 años, no tiene estudios universitarios y está trabajando. La siguiente tiene 24 años y tiene el título de Gestión y Administración pública y trabaja de administrativa. La menor hace 1º de ESO. Su padre es agricultor, arrendatario. Tiene estudios primarios. Su madre es ama de casa y tiene estudios primarios. Está entre 2º y 3º de Relaciones Laborales. “En mi casa mi padre decía que si querías podías estudiar, pero que eso (refiriéndose al trabajo en el campo) estaba ya”. El primer año contó con beca. El segundo la perdió, pero –señala, reflejo de cómo funciona la familia como unidad económica- a su hermana le conceden una beca de prácticas. Este tercer año ha entrado a trabajar como administrativa en una empresa de su pueblo. Tiene intención de terminar la carrera, aunque a un ritmo más lento.

- María, hija de pequeño propietario agrario. Estudia Magisterio. Ante sus malos resultados académicos decide ponerse a trabajar y no depender económicamente de su familia. Esto lo vive como hándicap, no tanto por la menor dedicación a los estudios que le supone, sino porque reclama imaginariamente para ser buen estudiante una mayor tutela por parte de los padres.
- Alicia, hija de pequeño agricultor y peluquera. 2º de Educación Primaria; hizo 1º de Relaciones Laborales. Son tres hermanos. El mayor tiene 23 años y estudia Empresariales, ella tiene 21, y su hermana de 19 hace 1º de Biología. El padre es agricultor, y contrata asalariados temporales. Tiene estudios primarios (cree). La madre es peluquera y cree tiene estudios primarios.

Se decide a estudiar Relaciones Laborales impulsada por su madre que tuvo siempre para con ella esa “manía” (estudiar como algo extravagante). Muy consciente del sacrificio que supone para los padres mantener a los tres hijos estudiando. La ayuda en la peluquería a la madre los fines de semana es de algún modo retributiva y le hace sentirse “más útil”. Además la madre le exige responder, cumplir: “echar todas las horas bien”.

- Juan, hijo de jornalero. Estudia Ingeniería Técnica de Informática de Gestión. No concibe estudiar sin trabajar. El trabajo como apoyo y condición de su apuesta promocionista a través de los estudios.
- Petra, hija de ganadero. Es de Santiago de la Espada, 5.000 hab. Tiene tres hermanas. Una ha hecho FP2 (técnico de laboratorio); otra, magisterio; la menor hace 3º de BUP. El padre es prejubilado. Ha sido pastor y propietario de ganado. Su madre es ama de casa. Ambos sin estudios.

Estudia 3º de Relaciones Laborales, aunque lleva cuatro años en la carrera. Curiosamente no se siente presionada por ello. Dice ver su situación de estudiante como natural, no concebible estar en otra situación. La educación la entiende como inversión que “cuesta”, que corre a cargo de los padres, que lo ofrecen como herencia anticipada: “*porque..., yo qué sé, otra cosa no pueden hacer por nosotras, entonces... si nos dan un mínimo de formación*”

o... nos costean un mínimo de formación, pues... eso que tenemos nosotras...". Quizá aquí influya el hecho de que son cuatro chicas y no se prevé por ello la continuidad de la explotación ganadera.. Lo cierto es que en este discurso el sentimiento de deuda no se expresa como tal. Dice por el contrario no pesarle tener que vivir de los padres, pues de hecho también depende económicamente de sus hermanas mayores, lo que nos hace ver la naturalización de la interdependencia económica entre los miembros de la unidad familiar. No hay sentimiento de deuda porque la opción estudiar es la más legítima en la estrategia de esta familia.

- Juanfra, 21 años, lleva cuatro años en la Universidad y cursa 4º de Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad de Sevilla. Su padre es obrero de una azucarera y su madre, ama de casa. Viven en La Yedra, una pedanía de Ubeda. Su hermana, menor que él, estudia Ciencias Ambientales. De unas notas excelentes, no dudó en venir a Sevilla a hacer Telecomunicaciones. Relata que el primer año fue muy duro y lo que peor llevó fue la presión de saber que todos (su familia, sus conocidos, la gente del pueblo) estaban pendientes de sus resultados, y él mismo no podía controlarlos. Aprender a liberarse de esa presión expresa fue fundamental para afrontar de un modo satisfactorio la carrera. Tras la primera evaluación, en la que obtuvo unos positivos resultados, dice todo cambió porque dejó de sentir el peso de tener que dar cuenta a los demás de sus logros.
- Antonio, 21 años. Es de Noalejo, unos 2.000 habitantes. Está en su cuarto año y cursa 3º de Ingeniería de Telecomunicaciones en Sevilla. Su padre es agricultor y su madre es ama de casa. Su hermana mayor que él tiene una FP1, Administrativo, y está trabajando; tiene una hermana menor que él que está haciendo un módulo superior, Dietética y nutrición. Optó por Telecomunicaciones como una apuesta fuerte coherente con los buenos resultados escolares que siempre había tenido. Relata el primer año durísimo porque a pesar de estudiar todas las horas del día, el primer cuatrimestre tan sólo logró aprobar dos asignaturas. Se dio ese año de prueba y dice estudió como un loco ("si iba en el autobús para el pueblo iba pensando que estaba

perdiendo el tiempo”, “era una obsesión”), pero que contempló en todo momento la posibilidad de cambiarse de carrera si no cambiaba en cuanto a resultados (“Si no, cuántos años iba a echar yo”). Fue mejorando entre junio y septiembre. Aunque no está sacando los cursos limpios y esto le ha hecho no contar ahora con beca, ve con optimismo el concluir la carrera, y cuenta con la posibilidad de trabajar más adelante.

2) Jóvenes autocomplacientes.

- Ana, padre, maestro y madre, agente inmobiliario, licenciada en Historia. Menciona que uno de sus abuelos era funcionario, aunque cree no tenía estudios universitarios. Son cuatro hermanos. El mayor empezó y abandonó dos carreras, ahora está en el ejército. Ella es la segunda. Sus otros dos hermanos más pequeños están aún en secundaria. El mayor quiere estudiar Medicina.
En tercero de Derecho. Se presenta como una estudiante de notable, que no se preocupa por sacar nota. Aspira a ser notaria. Y cuenta con al menos presentarse dos veces, lo que supondría seis años de preparación. Se ve “muy joven” para empezar a trabajar.
- Romualdo, padre y madre, enfermeros; el padre además inició Filosofía y Letras y ahora cursa Derecho. Romualdo hace 4º de Humanidades. De moderada dedicación académica –destaca-, se sabe con resultados por encima de la media y dice su interés no es sólo el aprobar –se distingue así de la mayoría de estudiantes, valora-. Quería hacer Historia, pero eso le suponía salir fuera de Jaén y el padre le puso para ello como condición el hacer Derecho. Se quedó en Humanidades, que era, dentro de la oferta local, lo más cercano a sus intereses. En sus planes seguir con la carrera de Historia o empezar con el doctorado aparecen como más probables que estudiar oposiciones. En cualquier caso, seguir invirtiendo en educación y dependiendo de los padres, pues entiende incompatibles estudiar y trabajar.

- M^a Rosario, padre y madre, maestros. Estudia 4^o de Derecho. Dice estudiar sistemáticamente y con intensidad pero sólo el mes de exámenes. No obstante, saca los cursos limpios. Su afición es el teatro, y hubiera preferido elegir otra carrera. Elige Derecho, siguiendo los consejos de sus padres, por la diversidad de salidas laborales de esta carrera. Todo su discurso deja ver la contradicción entre sus gustos y la instrumentalidad con que eligió una carrera que no le atrae en lo más mínimo. Cuenta con seguir estudiando tras la obtención del título.
- Mayte. Vive en un piso de estudiantes en Jaén durante el curso, aunque es de Ubeda. Son tres hermanos. El mayor hace Filología clásica, la pequeña estudia Relaciones Laborales. Tanto el padre como la madre son maestros. Estudiante que accede a FP por los malos resultados en la EGB, entra en la diplomatura de Empresariales y obtiene muy malos resultados también el primer año. El padre le explicita que puede continuar aun a sabiendas de que tardará más años en culminar la diplomatura. Eso la decide a seguir. El estudio es una forma de mejorar la posición de entrada en el mercado laboral, evitando así determinados niveles de cualificación y condiciones de trabajo.
- Virginia, padre, empleado de Telefónica; madre, perito industrial, aunque ama de casa desde que se casó. Estudiar siempre estuvo entre sus planes. Empezó con Música y se trasladó al conservatorio de Córdoba, pero tras el primer año cambió de planes y se vino a la Universidad de Jaén a hacer Magisterio, especialidad Lengua Extranjera. Sus padres respetaron su decisión –dice- porque nunca han querido ser una “traba” en los estudios. Dice estudiar tan sólo en los exámenes y no importarle la nota, pues considera que en las oposiciones (se presentaría por Educación Musical) lo que la hará más competitiva será su formación musical extra, que compagina con la carrera, y pretende concluir una vez finalizada ésta. El tema de la emancipación no constituye una preocupación.
- Diego, padre, propietario de una empresa constructora; madre, maestra. Su hermana mayor tiene la titulación de Derecho, y la menor, la de Topografía.

Tiene 26 años, lleva seis años en la Universidad y cursa tercero de la diplomatura de Empresariales, aunque le quedan asignaturas sueltas de los cursos anteriores. Siempre ha sido mal estudiante –señala-. Estuvo un año sin estar matriculado en nada, trabajando de peón albañil con el padre y –valora con sorpresa- el trabajo físico no le disgustó. No obstante, en su casa dice el mínimo de estudios está en el nivel secundario. Durante la carrera siempre ha tenido sus “trapichefllos” para tener dinero para sus gastos de ocio, y no tener que dar muchas explicaciones de las renovaciones de matrícula. Así es que valora su vida de estudiante diletante como muy cómoda. La edad y la novia son los que en todo caso le hacen tenerse que ir planteando el tema de la emancipación al menos a medio plazo.

- Migue. Padre, propietario de un pequeño comercio, con un socio, y un empleado; la madre es maestra. Lleva seis años en Derecho, y este año espera concluir (le quedan nueve asignaturas). Estrategia relajada ante los estudios, pero confiada en acabarlos y sacarles partido. Decidió Derecho por imposición paterna. Sus padres no le limitan todos aquellos gastos que tengan que ver con su formación (cursos, clases particulares). El siempre tiene algún trabajo, y se financia las asignaturas que no aprueba. Estrategia relajada, pero segura de llegar al final, no duda de su legitimidad en ningún momento.
- Pablo. Padre, fabricante de textil, con tres empleados, sus hermanos; madre, ama de casa, se dedica también a la empresa familiar. Está en su tercer año de carrera y cursa 3º de la diplomatura de Empresariales, que espera concluir en diciembre (aunque le quedan veintidós asignaturas). Pegalajar, 3.000 hab. Va y viene diariamente a la Universidad. Es el 4º de 5 hermanos, de los que sólo la menor estudia en secundaria y tiene intención de hacer Veterinaria. Es el primero de sus hermanos que viene a la Univ., aunque sus hermanos tuvieron oportunidad, pues señala estudiaron en colegios privados. Sus padres no le agobian en cuanto a fechas; de hecho, pretende continuar con la licenciatura (actualmente la está haciendo). Dedicación moderada: “no me esfuerzo”. Ayuda al padre en la empresa, pero no de un modo sistemático, y

nunca cuando tiene que estudiar. Este tercer año ha trabajado en varias ocasiones de camarero para cubrir parcialmente sus gastos: ocio, academia..., aunque señala que en su casa no hay impedimento para cubrir todo lo que se consideren gastos de estudio.

- Javier. Padre, telegrafista; madre, propietaria de un comercio con 4 asalariados. Está en 3º de Gestión y Administración Pública. Empezó la carrera militar pues nunca fue buen estudiante –relata-. Pero decidió matricularse en la Universidad. Su padre nunca confió en sus capacidades, por lo que el comercio a nombre de su madre en realidad estaba destinado a que él tomara las riendas. En la entrevista es un tema clave el que no se le conceda legitimidad a su apuesta universitaria (es como si el padre intentara apelar a un sentimiento de deuda que el hijo no logra hacer suyo, ya que considera que su nivel económico es alto como para permitirse estudiar sin tener que trabajar en la tienda; a su hermana, que lleva cuatro años opositando, no le han presionado y a él le reprochan los gastos de matrícula. Discurso de indignación ante lo que considera no es propio de su posición socioeconómica.
- Alberto. Padre, administrativo en una gestoría, trabajo fijo conseguido por oposiciones; madre, modista. Su hermano, mayor que él, hace Topografía. Tienen dos pisos y un chalet. Es su tercer año en Ingeniería Industrial (Mecánica), aunque tan sólo tiene aprobadas siete asignaturas cuatrimestrales. Dice no ser sistemático ni en la asistencia a clase ni en el estudio, y gozar de un muy abundante tiempo libre, lo que interpreta dentro de su rol de “estudiante de carrera”. Dice que sus hobbies son prioritarios sobre la carrera, aunque en un momento de la entrevista, lógicamente, expresa un no muy convencido y nada angustiado propósito de enmienda. Está muy satisfecho del grado de autonomía con respecto a sus padres que le confiere el vivir en el piso de abajo, propiedad de ellos, aunque depende de su madre en lo que a los servicios domésticos se refiere, y tampoco tiene autonomía ni económica ni decisional (no puede, por ejemplo, llevar allí a sus amigos). No tiene prisa por empezar a trabajar, aunque si consiguiera

trabajo a un determinado nivel (“montar un negocio”) seguiría estudiando, pero ya en un plan más relajado. Si, una vez acabada la carrera, no consigue trabajo a ese nivel sociolaboral (prestigio, beneficios...) al que aspira, fantasea con continuar con la Ingeniería Superior, aunque reconoce que no le gustan los estudios. Descarta subemplearse.

- Angel, 21 años, estudia 3º de Periodismo en la Universidad San Pablo CEU, privada. Padre, arquitecto y madre, ATS, funcionaria de la Junta de Andalucía. Su hermana, de 23 años, estudia Magisterio. Su hermano, de 20 años, estudia Arquitectura en la SEK, en Segovia. Como no tenía nota para hacer la carrera que le gustaba, hubo de elegir entre universidades privadas. Siempre contó con hacer los estudios universitarios que se adecuasen a sus preferencias, a sabiendas de sus bajos resultados en la secundaria. Los gastos de matrícula y los del colegio mayor en que reside no parecen pesarle mucho. De hecho dice tener una vida bastante ociosa, y se siente bastante satisfecho de ir sacando los cursos limpios, aun con las mínimas notas. En este sentido destaca en cuanto a resultados con respecto a sus hermanos, que arrastran cierto retraso académico. No repara en gastos. Tiene coche propio, sobre todo para su ocio en Madrid. No se plantea trabajar porque dice le restaría tiempo para sus estudios, aunque reconoce no se dedica sistemáticamente a ellos. Empieza a barajar la posibilidad de hacer prácticas en verano, pues sabe le puede repercutir positivamente en su formación, aunque esto incluso lo vive con tensión, pues le restaría tiempo de ocio en vacaciones.
- Paco, 21 años, lleva cuatro años en la Universidad y cursa actualmente 3º de Arquitectura en la SEK. Su padre es maestro pero trabaja como funcionario en la Confederación Hidrográfica del Guadalquivir; su madre es también maestra. Su hermano, menor que él, hace un curso de Informática por correspondencia. Empezó en la pública, en Granada. Remarca que no fueron los malos resultados de su primer año (era muy duro, pero logró aprobar cuatro asignaturas) los que le hicieron cambiar de Universidad, sino que lo hizo “por probar”. Se cambia a la SEK de Segovia, donde dice irle muy bien

e ir sacando los cursos más o menos limpios. Calcula que acabará en dos o tres años: “Si echo un año más tampoco me preocupa”. El aumento de costes parece asumirlo sin mucho problema, en aras de obtener más pronto la licenciatura. Además explicita que el cambio de universidad fue a propuesta de los padres. Considera una ventaja competitiva el acabar antes que si se hubiese quedado en la universidad pública, y piensa que una vez con el título es cuando comienza realmente el aprendizaje de su profesión (su tío es un importante arquitecto en Jaén). De moderada dedicación académica, no se ha planteado en ningún caso trabajar.

3) Jóvenes, pero responsables.

3.1) Los estudios cuestan.

- Jorge, hijo de obrero básico de Telefónica y ama de casa. Estudiante de 3º de Topografía. Son cuatro hermanos de los que tres estudian en la Universidad. Dice que, al vivir su familia en Jaén capital, se pudieron plantear venir a la Universidad sin demasiados agobios, por lo que los padres no les meten prisas ni nada por el estilo para que concluyan en el menor tiempo posible. Descarta ponerse a trabajar, al menos hasta que no esté ya haciendo el proyecto fin de carrera.
- Rubén. Su padre es mecánico y su madre es ama de casa, aunque trabajo en unos grandes almacenes hasta que cerraron (hace unos diez años). Tiene dos hermanos menores, que están en secundaria. Estudiante de Humanidades. Es el primer universitario de su familia y echa en falta el capital cultural de sus padres. Para poder vivir más relajadamente (y aprendiendo realmente) sus estudios, y para todo lo que impliquen gastos extras (viajes, etc.), necesita trabajar mientras estudia.
- Alvaro. Padre, auxiliar de psiquiatría; madre, cocinera. Estudiante de 3º de Magisterio. Su dedicación algo diletante le hace necesario compaginar estudios y trabajo como forma de ganar autonomía frente a sus padres. Su hermano, con 25 años, ya está emancipado.

- Daniel, padre, administrativo; madre, cocinera en paro. Es el primer universitario de su familia; su única hermana no logró superar el COU. Los de su familia de su edad, 24 años –dice- están trabajando. Lleva seis años en Derecho. Lleva seis años estudiando Derecho, aunque no expresa vivirlo con agobio, dado que busca la forma de financiarse parcialmente los estudios y así no ser una carga para sus padres.
- Gloria, vive con su madre, separada, pensionista. Su padre es maestro de obras, pero no le pasa nada a su madre. Considera que su posición social ha descendido claramente. Son tres hermanos. Uno está ya emancipado y el otro vive con ellas, y también estudia en la Universidad.

Tiene 29 años y está en 3º de Magisterio. Su situación económica y la edad que tiene le presionan para acabar cuanto antes, aunque dice tomarse la carrera de un modo menos instrumental que la mayoría de sus compañeros. Ha necesitado en ocasiones trabajar para poder seguir estudiando.

- Conchi. Padre, técnico de Telefónica, encargado de planta; madre, ama de casa. Son cuatro hermanos, viven todos en la casa, incluso la mayor, separada y con una hija. Hace 3º de Magisterio. Dice estar muy relajada con los estudios, aunque lo va aprobando más o menos todo. Trabaja en las actividades extraescolares de su antiguo centro, privado, y confía en que la contraten una vez obtenga el título.
- Rafa. Su madre es viuda y viven de la pensión de viudedad (su padre era mando intermedio de Santana) y de los ingresos que aportan sus hermanos mayores, todos universitarios, pero ninguno con trabajo fijo. El hubiera preferido los estudios de Música que tenía bastante avanzados, pero optó por hacer Magisterio –“carrera fácil”-, por la incertidumbre en cuanto a salidas de la Música, y la presión de la edad: “te tienes que definir”. Dedicación relajada : “no me mato estudiando”, aunque tampoco se muestra muy optimista en cuanto a las salidas laborales. Percibe el futuro con gran incertidumbre y su tono pesimista parece tener que ver con el distanciamiento con que se toma la carrera.

- Manolo, padre, empleado de banca y madre, ama de casa. Lleva tres años en la carrera de Humanidades, aunque está en segundo. Integrado el primer año en un grupo de gente muy comprometida con los estudios y la cultura, con el que, no obstante, mantiene distancias (por ej., la relación que estos compañeros sostenían con los profesores la califica ambivalentemente de admirable y de “peloteo”). El lleva un curso de retraso, aunque sigue compartiendo con ellos el estar en su grupo de teatro universitario. Los padres sutilmente le instan a que trabaje en algo a tiempo parcial, sobre todo si quiere viajar al extranjero. Sólo tuvo beca el primer año. Son cuatro hermanos. Dos aún están en niveles educativos obligatorios. Otra cursa Magisterio.

3.2) Ser estudioso es suficiente.

- Consoli. Padre, funcionario de grado medio; madre, ama de casa. Está en 3° de Magisterio, con la intención de continuar con Psicopedagogía. Se siente agradecida porque sus padres no la presionan por acabar cuanto antes. Más bien al contrario, le instan a que aproveche su “juventud” para acumular más títulos. Ella sabe que responde con agradecimiento siendo muy responsable en los estudios.
- Marina. Padre, ATS; madre, ama de casa. Está en 3° de Magisterio. Se trata de un caso muy similar al anterior. Es becaria.
- Rosario, padre maestro y madre ama de casa. Está en el último curso de Derecho y disfruta una beca de colaboración. El venir de un pueblo pequeño le hizo encontrar más dificultades para relacionarse con sus compañeros en un principio. Siente que ha de responder a su padre, que siempre ha confiado mucho en ella en lo que a estudios se refiere. Pero se encuentra satisfecha con los resultados que va obteniendo. Pretende continuar con alguna beca de investigación, aunque no tiene claras las posibilidades de conseguirla.
- Lucía, padre electricista y madre ama de casa. Está entre 2° y 3° de la diplomatura de empresariales. El primer año le resultó desastroso, y eso le

originó una gran tensión por la sensación de no estar respondiendo a sus padres. Luego remontó carrera y empezó a aprobar. Eso le ha dado una mayor seguridad. Descarta compaginar trabajo y estudios.

- Blanca. Vive con la madre de una pensión de viudedad (su padre fue jefe de sección de la Seguridad Social). Tienen alquilados, además, dos pisos y dos cocheras. Es la menor de siete hermanos, todos ellos con estudios universitarios. Se presenta como una chica estudiosa, preocupada por su formación, que se toma en serio la carrera, frente al “grupo de los guay”, principalmente preocupados de aprobar al menor coste y pasárselo bien – comenta.

CAPITULO 4

LA DEDICACION ACADEMICA DE LOS ESTUDIANTES.

4.1. La temática de la dedicación académica de los estudiantes universitarios. Una propuesta de acercamiento comprensivo.

Ya anunciábamos en el capítulo metodológico que uno de los aspectos de las prácticas de los estudiantes que más nos interesaba era el referente a la dedicación académica. Lógicamente el desempeño del rol académico pensamos constituye una de las actividades centrales de la experiencia del universitario como tal, entre otras cosas porque ésta se halla ineludiblemente pautada por una serie de momentos y ocasiones, claramente institucionalizados, de evaluación de los supuestos procesos de aprendizaje que tienen lugar a lo largo del curso y la carrera escolares.

El tema del comportamiento académico de los estudiantes, a raíz de los procesos de expansión universitaria descritos en capítulos precedentes, ha dado lugar a plantear una serie de cuestiones que resultaban novedosas en el mundo de la Universidad y que por ello requerían ser estudiadas y contrastadas empíricamente. Así M^a Antonia García de León planteaba a principios de los 90 (1991, 1993) la necesidad de profundizar por medio de investigaciones en la nueva realidad de un alumnado universitario muy heterogéneo bien distinto del elitista y minoritario del de tan sólo unas décadas

anteriores. Desde la expansión universitaria de finales de los años 50, nuevas categorías sociales han pasado a engrosar las filas del estudiantado a nivel superior, y ello ha dado lugar a fenómenos de nuevo calado, aún prácticamente sin ser suficientemente estudiados, como el que ella denomina un “dudoso éxito escolar” (1991: 115). La presencia de estudiantes de orígenes populares sin duda –plantea- tiene mucho que ver con el elevado porcentaje de estudiantes que realizan algún tipo de trabajo (en torno al 39%, sostiene). No obstante, la diferencia en cuanto a resultados de los que trabajan con respecto a los que no lo hacen parece ser nimia, si bien habría que distinguir por centros¹. De cualquier modo, esto refleja –según García de León- un “deterioro universitario” que se puede apreciar en hechos como el de una escasa dedicación, lo que a su vez genera insatisfacción entre el alumnado.

Por su parte, Margarita Latiesa (1992) propone un modelo para describir la evolución de la enseñanza superior en las últimas décadas, aplicable en general a los países industrializados. Según este modelo, a partir de los años 60, se produce un fuerte crecimiento del alumnado. La expansión anterior supone la aparición de nuevos tipos de alumnos: mayores de 25 años, mujeres, trabajadores, nuevas clases sociales. Pronto la crisis de los 70 dejará notar sus efectos en el paro de los titulados universitarios, lo cual hará que algunos títulos pierdan valor. Esto corre paralelo al aumento de repeticiones y abandonos. Por otro lado, aparece en determinados tipos de estudios, que suelen ser los que tienen un carácter más profesionalizante, una forma de cierre, el “*numerus clausus*”.

Lo que Latiesa plantea es, pues, un proceso de diferenciación y jerarquización entre distintos tipos de titulaciones. En concreto ella propone tres categorías: un tipo de estudios profesionalizados; otros, más volcados en la investigación y la ciencia; y un tercer tipo, que se caracterizaría por dispensar una cultura más general y cuyo perfil profesional es menos nítido (principalmente, las facultades de Letras y Ciencias Sociales), y que son a los que realmente habría que aplicar el término de “Universidad de masas”.

¹ En las ingenierías, cuyos alumnos son muy selectos académicamente, las tasas de éxito académico son menores que en las facultades y escuelas universitarias no técnicas. En las primeras los estudiantes rara vez compaginan los estudios con el trabajo, mientras en las segundas sí es mucho más frecuente.

En relación con este proceso sostiene que la expansión universitaria ha aumentado la heterogeneidad de los universitarios y los tipos de estrategias que éstos adoptan ante los estudios. Por eso destaca que es en aquellas carreras menos profesionalizantes, que suelen ser las menos selectivas y cuyo valor social es el que más claramente se ha devaluado, en donde hay que ubicar los fenómenos de la deserción, de los bajos rendimientos y en general de los comportamientos académicos más atípicos. Estos estudios son, por otra parte, los más elegidos por los sectores sociales de más reciente llegada al panorama universitario: mayores, trabajadores, clases inferiores.

En cualquier caso, parece un hecho no sujeto a controversia el que las tasas de abandono, retraso e irregularidad académicos en diversos países occidentales vienen creciendo desde mediados de los años 50. Así las tasas de abandono –comenta Latiesa, 1992- que en España están entre el 30 y el 50%² son similares a las de otros países como Francia, Estados Unidos y Austria, aunque son más bajas en otros como Alemania, Países Bajos, Suiza y Finlandia (cuyos sistemas universitarios son por otra parte más cerrados). Hernández Armenteros (1998) ofrece datos para el curso 1997-1998 y señala que el abandono supone un 40% del alumnado para las universidades andaluzas, y un 30% para las españolas.

En la mayoría de las carreras en torno a la mitad de los alumnos no se presenta a todos los exámenes oficiales –continúa destacando Latiesa, 1992-. Los alumnos que, no obstante, se presentan más son los de Medicina, las Ingenierías y Ciencias (entre el 66 y el 95%), y los que menos, los de Psicología y Sociología.

En lo que a notas se refiere, en torno al 50% tiene aprobado de media, y más del 80% tiene alguna asignatura suspensa (Latiesa, 1992). En concordancia con estos datos Rosario Saldaña (1986) indica que el 78,5% ha obtenido alguna vez algún suspenso y el

² Infestas Gil ofrece datos de un estudio longitudinal con una cohorte de alumnos entre el período 74/75 y 78/79 de la Universidad de Salamanca: un 20,7% alcanzó su titulación en el tiempo previsto, un 21,4% abandonó y un 39,5% repitió

Latiesa (1983) presenta los resultados de un estudio longitudinal de los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense y obtiene cifras aún mayores de repeticiones y abandonos: tan sólo el 32% alcanza en cinco años su licenciatura; el 21% se matricula durante cinco años sin conseguir el título; y un 47%, abandona. Para la autora las variables que más influencia positiva tienen en el rendimiento académico son el pasado académico y el estar en la carrera deseada.

45,2%, cinco suspensos o más a lo largo de la carrera. Además, casi la mitad de los estudiantes cuenta en sus notas tanto con sobresalientes como con suspensos. El expediente no constituye en absoluto una cuestión a la que se conceda excesiva importancia –concluye Saldaña.

Martín Serrano (1984), ofrece datos de gran interés, obtenidos a partir de un cuestionario a alumnos de las tres universidades públicas madrileñas del momento, en el que el apartado de dedicación académica se señala que en general la dedicación profesional al estudio es baja: cerca de un 60% de estudiantes declara dedicar menos de 16 horas semanales al estudio. No obstante, hay claras diferencias según tipo de centro. Este porcentaje supera el 70% en las facultades de Derecho, Económicas, Políticas y Sociología y Ciencias de la Información, y por el contrario no llega al 40% en las Escuelas Técnicas Superiores. Los alumnos de la Politécnica tienen, pues, una dedicación mucho mayor que los de la Autónoma y la Complutense. Y en estas dos últimas son bastante más estudiosos en Ciencias que en Letras.

Otro dato interesante de este trabajo es que el 86 % de los universitarios suele estudiar en su domicilio frente a tan sólo un 12% que lo hace en bibliotecas. Los que pasan más tiempo en las facultades resultan ser, además, los que más horas de estudio dedican.

Para Martín Serrano el estar trabajando es lo que más influye en una menor dedicación al estudio. Esto se da menos en las carreras técnicas y en Ciencias, en que predominan los estudiantes a tiempo completo.

La edad es otro factor importante, pues a mayor edad, sobre todo pasados los 21 años, la dedicación tiende a disminuir. Martín Serrano lo explica considerando que a partir de determinadas edades la sociedad presiona para el desempeño de otros roles distintos al académico.

Tejedor Tejedor (1998), por su parte, coordinó una investigación sobre el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. Algunos datos y conclusiones que nos interesan de un modo especial:

- Alrededor de un 80% de estudiantes se dedica exclusivamente al estudio³. Algo menos de la mitad de los estudiantes, un 47% dicen no faltar normalmente a clase; un 26% lo hace cuando se acercan los exámenes; un 17% asiste de forma irregular en algunas asignaturas; y un 9% manifiesta una asistencia irregular en la mayoría de las asignaturas. Entre las razones que se aducen para ir a clase destacan el que facilita la comprensión de la asignatura y la necesidad de tomar apuntes; en segundo lugar las siguientes razones: permite llevar la asignatura al día, el profesor lo tiene en cuenta a la hora de calificar y facilita la realización del examen. El absentismo, por el contrario, se achaca a la posibilidad de preparar la asignatura sin asistir a clase y teniendo acceso a los “apuntes” (un 51 y un 47% respectivamente); en segundo lugar, se apunta que el profesor no lo tiene en cuenta y que no es un deber de los estudiantes; y en tercer lugar, se dice que no es necesario asistir para llevar la asignatura al día y que el examen no tiene relación con lo que se explica. Tan sólo un 12% dice no asistir por motivos de trabajo u otras obligaciones.
- El estudiante medio tiene una alta capacidad de esfuerzo que suele emplear cuando las circunstancias lo exigen; concede gran importancia a la planificación y organización del estudio, aunque en la práctica real no es demasiado sistemático en sus hábitos de estudio. No suele estar excesivamente atento durante las clases; se estudia realmente sólo cuando están cerca los exámenes; no parece tener mucha vocación por la tarea que realiza. Lo que más motiva a los alumnos a la hora de estudiar es la utilidad para el futuro laboral, a pesar de que estudiar “por obligación” sale muy puntuado. Las causas de desmotivación son la pérdida de interés paulatina por los estudios, la creencia de no ser

³ Los porcentajes sobre estudiantes que trabajan oscilan entre el 15% (Lassibille y Navarro, 1990; Martín Serrano, 1996; Peiró, 2001;) y el 30% para los varones y el 23% para las mujeres que indica Vallés (1992) para los estudiantes de la Universidad Complutense. También Margarita Latiesa (1990) indica un porcentaje del 31% para la Autónoma de Madrid, aunque tan sólo un 11% lo haría a tiempo completo. Cabrera Montoya (1998) encuentra para la Universidad de La Laguna un porcentaje de tan sólo el 11%, aunque reconoce que los datos pueden estar desinflados en tanto el cuestionario se pasó sólo a alumnos asistentes. De cualquier modo, es previsible encontrar grandes diferencias según tipos de estudios y, según estamos viendo, universidades. Señalaremos, no obstante, que los datos de la EPA (1994) y los últimos del Consejo de Universidades indican un porcentaje del 15%.

evaluados objetivamente o la sensación de pérdida de tiempo, pudiendo estar haciendo otras cosas más interesantes.

- En esta investigación se realiza un análisis de regresión múltiple de las distintas variables que forman parte del modelo teórico y se encuentra que el factor con mayor capacidad explicativa del rendimiento académico es el de las notas en la etapa pre-universitaria. Esta es con diferencia la variable más a tener en cuenta. Hay, no obstante, otro conjunto de rasgos muy frecuentes entre los alumnos que tienen un más elevado rendimiento: la alta valoración de los hábitos de estudio; la regularidad en la asistencia a las clases; la satisfacción con la carrera elegida; el nivel cultural de los padres; la actitud positiva hacia la Universidad; y el tener un alto concepto de autoeficacia.

De todas estas conclusiones, nos interesa subrayar la deficiencia en cuanto a hábitos de estudio que tienen un amplio porcentaje de estudiantes; el carácter instrumentalista que predomina a la hora de justificar la asistencia o no asistencia a clase⁴; así como las características del “alumno brillante”, que no sólo se caracteriza por su rigor en los hábitos de estudio, sino en general también por un mayor compromiso y satisfacción con sus estudios en concreto y en general con la institución universitaria.

Son múltiples las temáticas que han dado lugar a trabajos empíricos sobre lo que nosotros vamos a englobar con el término “comportamiento académico”: desde el tema del rendimiento y fracaso, hasta el de la deserción universitaria, pasando por el de los hábitos de estudio⁵. Buena parte de los más importantes estudios sobre rendimiento y fracaso se han llevado a cabo por medio del estudio de cohortes (Oroval Planas, E. (1986); González Tirados, R.M. (1986); Latiesa, M. (1986) y Herrero Infestas, A.

⁴ Nos parece, no obstante, que la técnica utilizada en este trabajo –el cuestionario– es muy limitada para recoger el sentido que dan los sujetos a sus prácticas. Este hándicap, de todas formas, nos lo estamos encontrando en buena parte de los datos secundarios que venimos manejando.

⁵ En el tema de habilidades de estudio, de carácter más psicopedagógico, se pueden distinguir (Tejedor, 1998) tres áreas: la de la motivación, la de la organización y la de la planificación del estudio, que sobre todo se centra en la utilización del tiempo, y la de las técnicas de estudio (toma de apuntes, memoria, concentración...). A nosotros, aunque obviamente desde una perspectiva diferente, nos van a interesar estos tres ámbitos, ya que, dado el carácter “comprensivo” de nuestra investigación, lo que pretendemos es rastrear los sentidos que le dan los estudiantes a su dedicación académica: cuándo, cómo y por qué se estudia. A qué tipo de estrategia (o razonabilidad) responden las prácticas que se refieren al desempeño

(1980). Con este método, a partir de los datos de los expedientes de alumnos, se pretende conocer cuántos alumnos terminan la carrera en los años previstos, cuántos repiten y cuántos abandonan. Vemos, pues, que las temáticas del éxito, fracaso y deserción están estrechamente imbricadas. Algunos estudios, como el de Escudero, T. (1986), además de las tasas de promoción, repetición y abandono, utilizan las calificaciones en las distintas asignaturas, las convocatorias consumidas, etc., como otros indicadores de rendimiento. De todos modos, nuestro planteamiento a la hora de abordar la “dedicación académica” es bien diferente. Partimos, eso sí, de la constatación del aumento de las tasas de fracaso, abandono e irregularidad académicas, pero pretendemos adentrarnos en los modos en que los estudiantes asumen el rol académico que les supone su estatus estudiantil⁶.

Nuestro enfoque comprensivo en ese sentido es muy similar al de Dubet y Martuccelli (1998) en su Sociología de la experiencia escolar. Ellos se proponen identificar la distancia entre los roles que la institución escolar propone en su función socializadora y el trabajo que el actor (alumno) realiza sobre sí mismo para hacer suyo

del rol académico, o, en otras palabras, cuáles son los “marcos de sentido” desde los que se generan dichas prácticas.

⁶ Nos resultan sugerentes en ese sentido las conclusiones a que llega Chain Revuelta en su tesis doctoral, que presentó en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1994.. Se trata de un estudio cuantitativo sobre trayectorias escolares de alumnos de la Universidad de Veracruz (México). Intenta hallar un modelo de clasificación de trayectorias escolares por inducción utilizando un paquete estadístico (C4 5). Entre sus conclusiones más relevantes encuentra que hay una serie de variables que tradicionalmente se han relacionado con el éxito académico, pero que de los resultados de su análisis cabe destacar su escasa capacidad de discriminación entre trayectorias escolares. Así la certeza en la elección de la carrera, la dedicación al estudio, el cumplimiento de los docentes, la escolaridad de los padres, los ingresos familiares y las expectativas sociales. Los atributos con mayor capacidad de discriminación son la nota de bachillerato y la disciplina en el trabajo académico.

A partir de estos resultados el autor propone la necesidad de reorientar las investigaciones sobre éxito académico al menos al nivel universitario: “¿Qué se exigen o con base en qué clasifica la institución las trayectorias de los estudiantes? ¿El saber, el aprendizaje independiente y el razonamiento? o, por el contrario ¿la repetición, la participación acrítica, etc.? ¿El aprender o el hacer como que se aprende? O en otras palabras ¿qué hacen o dejan de hacer los estudiantes para tener éxito escolar? Se trata entonces no sólo de definir el éxito por rendimiento en términos de continuidad, aprobación y notas obtenidas, sino de trabajar en torno a los mecanismos, conductas, actitudes, procesos y relaciones pedagógicas que conducen a obtenerlo en el espacio de las actividades escolares. Y es que en realidad sabemos muy poco acerca de los procesos y estrategias estudiantiles de aprendizaje y certificación institucional” (p. 269).

El que una mayor o menor dedicación académica, o el que estar más o menos seguro de haber elegido según las preferencias personales, no influya en la carrera académica, en fin, puede ser sintomático de una actitud “certificacionista”, que prima la nota y el título por encima del interés académico y que, en cualquier caso, no es sancionada negativamente por la institución universitaria, lo cual abre la necesidad de saber más acerca de los procesos por los que se produce (en la interacción de alumnos y profesores, en el contexto institucional en que se relacionan) la certificación del logro académico –concluye el autor.

ese rol. Este trabajo no sería sino un proceso de subjetivación que constituiría la base sobre la que precisamente se asentaría su “experiencia escolar”. Dicha experiencia desbordará a la mera socialización –consideran los autores- cuanto más dispersa sea con respecto al rol que prescribe la institución. Su labor sociológica la entienden Dubet y Martuccelli, pues, como un trabajo en el que intentarán dibujar el cuadro de la diversidad de esas experiencias de los alumnos, situando a éstos en unos determinados orígenes sociales, con unas expectativas, y en unas carreras concretas (que suponen una determinada forma de dedicación a los estudios, una trayectoria escolar, así como un posicionamiento en el sistema educativo).

4.1.1. La dedicación académica desde los teóricos de la acción racional vs. las teorías de la reproducción –o de la producción de desigualdades sociales.

Buena parte de los trabajos hasta ahora comentados apuntan a la existencia de un sector no desdeñable del estudiantado que muestra una débil dedicación académica y/o una concepción de su actividad escolar de carácter instrumentalista. Este tipo de comportamiento es explicado, desde una óptica que podríamos situar en el marco del individualismo metodológico, por Lèvy-Garboua (1976, cit. en Lassibille y Navarro, 1990) con el que ha sido denominado modelo de elegibilidad. Según este modelo, de la Universidad se pueden obtener beneficios tanto presentes como futuros. El estudiante realiza una **inversión** cuando prevé que los beneficios de su apuesta educativa le repercutirán en un futuro canje del diploma en el mercado laboral, que tomarán básicamente la forma de renta y estatus. No obstante, más allá de estos presupuestos que contiene la teoría del capital humano (Shultz, 1972), el modelo de Lèvy-Garboua entiende que, igualmente, el estatus de universitario permite a éste dedicarse al ocio, a las relaciones sociales o a la cultura, resultando de ello la satisfacción de necesidades presentes, lo que habría que entender como una conducta de consumo de educación (en oposición a la de inversión). La búsqueda de ambos objetivos hace del estudiante un maximizador de utilidad y un productor eficiente. En efecto, combina su tiempo, sus recursos materiales y sus capacidades intelectuales para obtener bienes de consumo inmediatos y producir, al mismo tiempo, valores escolares que podrá negociar en el

futuro en el mercado de trabajo” (Lassibille, 1990: 32). Así, en los títulos que han experimentado procesos de devaluación, el estudiante optimiza su comportamiento al reducir al mínimo compatible con la supervivencia más larga posible en el sistema escolar el tiempo consagrado al trabajo universitario, usando el exceso en otra cosa (ocio, cultura, trabajo, o una combinación de todos ellos, por ejemplo, en la práctica de pequeños oficios esporádicos)⁷.

Lassibille y Navarro (1990) pretenden contrastar el modelo de elegibilidad de Lèvy-Garboua en un trabajo basado en los datos producidos por un cuestionario que se pasó en 1986 a alumnos de Derecho, Ciencias Económicas y Empresariales, Filosofía y Letras, Ciencias, Medicina y de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales e Ingeniería Técnica Industrial de la Universidad de Málaga. Algunas de las conclusiones a las que llegan son:

- En general el rendimiento académico deja mucho que desear, pues tan sólo uno de cada tres estudiantes supera la carrera en su tiempo; un 25% abandona sin obtener el título; y el resto acaba la carrera con un retraso de al menos dos años.
- Entre los alumnos con asignaturas pendientes habría que distinguir a quienes compaginan trabajo y estudios (un 15% destacan los autores), de quienes

⁷ Margarita Latiesa (1992) tiene muy en cuenta esta teoría cuando analiza en su tesis doctoral, que citábamos más arriba, las causas del fenómeno de la deserción universitaria entre los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid. Sostiene que puede identificarse una jerarquía de carreras según la dificultad académica, las posibilidades de inserción profesional, los procesos de acceso, y las propias características de los estudiantes (origen social, trayectorias escolares previas, grado de compromiso con los estudios, etc.). Los tipos de configuraciones a que todos estos factores dan lugar hace que tengamos que distinguir una tipología de carreras en las que comportamientos de ámbito académico como la deserción, pero también el rendimiento, la regularidad académica, etc., pueden cobrar un sentido muy diferente según el tipo de estudios. De este modo distingue carreras como las de Letras y Psicología, con escasas salidas laborales, en las que los estudiantes tienden por ello a una actitud más de consumo que de inversión, por lo que compatibilizan sus estudios con otras actividades, bien complementarias de su formación (cursos, inglés...), bien con la realización o la búsqueda de algún trabajo, bien simplemente con la abundancia de tiempo libre. Medicina y Derecho se utilizan en mayor medida con una estrategia inversora. Dadas las buenas perspectivas laborales, los alumnos están dispuestos a una mayor dedicación académica renunciando a otro tipo de actividades. En Ciencias, en fin, por concluir con la tipología que nos ofrece la autora, los más altos índices de abandono corresponden al elevado porcentaje de alumnos “rechazados”, a la mayor dificultad de las carreras científicas, y no tanto a que el alumno no entienda el estudio como su principal dedicación. Lo que Latiesa, en definitiva, está estableciendo es una divisoria entre alumnos comprometidos prioritariamente con sus estudios y aquellos para los que éstos no son la dedicación exclusiva y/o principal.

sustituyen el trabajo universitario por la posibilidad de disponer de mayor tiempo libre.

- Los alumnos que más tiempo dedican al trabajo académico son los que cuentan con mejores notas en secundaria. Además estos alumnos gozan de un menor tiempo libre y éste, además, lo dedican preferentemente a actividades culturales y a formación complementaria. Tienden a invertir en actividades que son intensivas en competencias.
- Las mujeres estudian más que los hombres. Estos se dedican más al ocio, y no tanto a las actividades culturales, mientras que las mujeres se circunscriben más al ámbito de lo exclusivamente académico.
- El vivir con los padres (frente a hacerlo en piso de estudiantes) hace que se estudie más en detrimento del tiempo de ocio.
- Los estudiantes que trabajan en la biblioteca del centro suelen tener un mejor rendimiento académico.
- Por carreras, estudian bastante más los alumnos de Medicina y Económicas, frente a los de Letras y Ciencias, que dedican más parte de su tiempo al ocio, la cultura y la formación complementaria. Los de las escuelas universitarias, por otro lado, estudian moderadamente, pero tampoco invierten mucho tiempo en ocio o actividades culturales.
- Los alumnos de primer curso son menos estudiosos que los de cuarto.
- El estudiante becario estudia como media dos horas semanales más que el resto. Disfruta de un menor tiempo de ocio y de una menos rica vida cultural. Actitud la suya más de inversión que de consumo, pues.
- En cuanto al origen social, señalan los autores que no se aprecian diferencias en cuanto al tiempo de dedicación académica, con la salvedad de una mayor dedicación de los hijos de agricultores. Sí se aprecian, no obstante, diferencias en cuanto a actividades extraescolares. Los hijos de obreros se dedican menos a formación aneja que los de cuadros superiores y profesionales, menos al deporte y actividades religiosas, y frecuentan menos bares y discotecas, además.

Lassibille y Navarro dicen confirmar la teoría de la elegibilidad en tanto constatan que las carreras con más alto rendimiento en el mercado laboral son aquellas en que los estudiantes priorizan del aspecto de inversión sacrificando los bienes presentes que podrían obtener de su paso por la Universidad. Por el contrario, en los estudios menos rentables los alumnos se preocupan más de satisfacer necesidades presentes y tienen por tanto una conducta más de consumo que de inversión. En cualquier caso, subrayan los autores que la utilización del tiempo por parte de los estudiantes es un factor clave para la producción de valores escolares (resultados académicos), y que es éste el que los universitarios arbitran en sus estrategias. No obstante, también se reconoce que en carreras como Letras la dedicación de los alumnos es menor que en otras como Medicina y el rendimiento no es más bajo. Esto lo relacionan de nuevo con el tipo de salidas laborales a que da lugar cada título, lo que influye incluso en que los criterios de evaluación de los docentes sean más o menos severos.

Nos interesa, por otra parte, destacar especialmente de entre las conclusiones el hecho de que tanto hijos de agricultores como becarios tengan una mayor dedicación académica, así como el que los hijos de obreros dediquen menos tiempo a actividades extraescolares, al deporte e incluso a salir a bares y discotecas. Esto nos puede estar informando –pensamos- acerca de la influencia que puedan tener en el modo de abordar la vida universitaria las limitaciones económicas familiares.

De otro lado, nos parece relevante la existencia de un tipo de comportamiento moderado en cuanto al trabajo específicamente académico, pero que no se corresponde con una mayor dedicación a ocio y cultura, como es el de los estudiantes de escuelas universitarias. Y, a la inversa, cómo el estudiante brillante escolarmente lo es además en lo que se refiere a su vida cultural. Podemos ver aquí que el compromiso con la vida universitaria probablemente no implique sólo un rol académico, por lo que el estudiante más comprometido lo es también con un supuesto rol culturalista. Por el contrario, los alumnos de escuelas universitarias reflejarían un débil compromiso en general con la Universidad, en todas sus facetas. Aunque, obviamente, estamos reflexionando sobre casos extremos: en medio tendríamos toda una variedad de estudiantes entre los que

habríamos de situar, por ejemplo, a los que los autores de este trabajo entienden con actitud de consumo de ocio y cultura en detrimento de su dedicación académica.

Hasta ahora hemos visto una perspectiva que presupone a un actor racional, es decir, a un sujeto que busca en todo momento alcanzar sus intereses con el menor coste posible. Sean sus necesidades presentes o futuras, en cualquier caso, la satisfacción de éstas parece ser el sentido de una lógica universal aplicable a las acciones de todos los sujetos, independientemente de la posición que ocupen en la estructura social. Vamos a ofrecer ahora lo que han dicho autores que, desde una perspectiva teórica muy distinta, han puesto su acento en la importancia que la clase social del estudiante tiene para entender las coordenadas desde las que éste se enfrenta y da sentido a su estancia en la Universidad y, en concreto, en el tema que nos viene ocupando, el comportamiento académico. Podríamos empezar así por el clásico de Bourdieu y Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, en el que, en pocas palabras, se describe al estudiante de origen burgués como alguien que ostenta un cierto desapego de las exigencias académicas, lo cual estaría en relación con su adhesión ética y estética a la cultura desinteresada. El “diletante cultural” sería el prototipo de estudiante que vive su presente sin apelar a fines utilitarios, de forma expresiva, como desconociendo (manifestación de una supuesta lógica universalista, personalista y desinteresada) que se está en una etapa de preparación profesional.

Por el contrario, los estudiantes de más baja procedencia social, se muestran más preocupados por su futuro profesional, o quizá simplemente por la obtención del título. De modo que para éstos la provisionalidad y transitoriedad que supone el estatus de estudiante será vivida de un modo menos complaciente que en el caso de los universitarios de clase alta. La formalidad y el celo académicos, que llega a su máximo en el caso del que denominan “monstruo de oposiciones”, pueden ser una respuesta al carácter marcadamente promocionista que para ellos supone la apuesta universitaria. De todas formas, se reconoce que “no todos los estudiantes mantienen una relación igualmente truncada con su condición presente porque el porvenir no es para todos igualmente irreal, indeterminado o desilusionante. La distancia del proyecto racional es función de las probabilidades más profundamente deseadas; ahora bien, tales

probabilidades son enormemente diferentes según el tipo de futuro profesional y según la situación presente de cada categoría de estudiantes” (p. 90). Con lo que se está planteando que la diversidad de tipos de estudios así como los perfiles profesionales a que éstos dan lugar puede ejercer una gran influencia en el modo en que entiende el universitario su carrera.

Esto es precisamente lo que subrayan Baudelot, Establet y otros (1987) cuando concluyen que “la homogeneidad debida a las ramas prima, y de lejos, sobre las heterogeneidades vinculadas al origen de clase” (p. 75), en coherencia quizá con su afirmación de la existencia de un estatus estudiantil, a pesar de las diferencias en cuanto al tipo de estudios y a orígenes sociales⁸. No obstante, no dejan de admitir que la diferencia según clase social hace que se vivan los estudios de modos muy distintos. Así describen el prototipo de estudiante de origen burgués como aquel que se orienta preferentemente por los estudios de mayor prestigio, a los que se dedican con un alto grado de profesionalidad en tanto racionalizan el uso del tiempo, son sistemáticos en la realización de las tareas académicas, etc. Lejos, por tanto, del diletante cultural de Bourdieu y Passeron. En pro de su seria dedicación académica suelen restringir las actividades de distracción, que son sobre todo deportes y salidas, así como la asistencia a actos de integración corporativa estudiantil. Las actividades culturales aún están más restringidas. La escolaridad para ellos responde a una “estrategia” –destacan el carácter estratégico, intencionado de la acción- de formación en un determinado campo profesional.

El prototipo de estudiante de origen popular, de otro lado, tiende a elegir más carreras como Letras, Ciencias y Derecho, que requieren una menor dedicación. Están menos integrados en el ambiente universitario⁹, y dedican menos tiempo al deporte y las salidas que los estudiantes de clases altas. Suelen tener posiciones políticas de izquierda, lo que los autores interpretan como una forma de socialización anticipatoria para una supuesta futura dedicación al sector público.

⁸ Para ellos el hecho de diferir la entrada en el mundo laboral en aras de invertir en cualificaciones o calificaciones es una experiencia común a todos los estudiantes que les imprime cierto carácter o identidad.

⁹ Excepto en las diplomaturas técnicas en donde encuentran más estudiantes de su mismo origen social.

La influencia de los tipos de estudio sobre los orígenes sociales de los estudiantes se concreta en lo que Baudelot y Establet denominan “efecto predominio”: los universitarios tienden al comportamiento y estilo de vida y estudio propio del medio. Así el estudiante de origen popular que cursa estudios prestigiosos acaba tomando de referencia al estilo del estudiante burgués. En el caso contrario, el estudiante de orígenes más elevados en carreras como Ciencias o Letras, aunque los estudiantes de clases más bajas no son mayoritarios, se da lo que los autores denominan “efecto convergencia”: ajuste a los comportamientos del prototipo de estudiante de origen popular. Aquí sí encontraríamos al “diletante cultural”, pues nos hallaríamos con estudiantes burgueses más volcados en la cultura que en el trabajo académico, y con orientaciones políticas de izquierda. Pero, a diferencia de lo que Bourdieu y Passeron sostenían, se trata tan sólo de los vástagos de la burguesía que no han podido emprender apuestas educativas más sólidas. Destacan, por último, que la carrera de Derecho, dado su carácter más profesionalizante, no sería un lugar tan propicio para el diletantismo cultural de las clases altas.

No podemos dejar de mencionar el también ya clásico, brillante y muy intuitivo trabajo de Hoggart (1999¹⁰) en el que se 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 –diríamos nosotros-. 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:

“Consecuentemente, aunque su familia le presione muy poco, con seguridad se presionará a sí mismo más de lo que debería. Empieza a contemplar la vida, tan lejos como pueda visualizarla, como una serie de carreras de vallas, las vallas de las becas que se ganan aprendiendo cómo acumular y manejar la nueva moneda. Tiene la

tendencia a sobrestimar la importancia de los exámenes, la acumulación de conocimientos y las opiniones que recibe. Descubre una técnica de aprendizaje aparente, adquirir datos más que saber manejarlos o usarlos. Aprende cómo se recibe una educación puramente literaria, usando sólo una parte pequeña de su personalidad y que sólo desafía una pequeña parte de su existencia. Empieza a ver la vida como una escalera, como un examen permanente con algunos aplausos y alguna advertencia en cada escalón. Se hace experto en absorber y expulsar; su capacidad variará, pero raras veces estará acompañada de un genuino entusiasmo. Raras veces siente de verdad la realidad del conocimiento, de los pensamientos y fantasías de otros hombres en su propio pulso; raras veces descubre un autor para él y por sí mismo. En esta parte de su vida sólo puede reaccionar si hay una concesión directa con el sistema de entrenamiento” (Hoggart, 1999, p. 197).

En España, contamos con las reflexiones en torno a la nueva realidad de los universitarios de Carlos Lerena (1985, 1986). Sostiene que la expansión del alumnado universitario no se ha dado por igual en todos los tipos de estudios. De este modo se ha mantenido muy constante el crecimiento de las ingenierías superiores. Ha sido una expansión, además, que ha corrido paralela a unas elevadas tasas de repeticiones y abandonos; y que, por otra parte, no ha tenido como gran protagonista –como podría esperarse- a los hijos de trabajadores, sino a las mujeres. Los hijos de obreros que van a la Universidad, además, suelen optar más por estudios cortos.

Lerena considera que la Universidad en sociedades tecnocráticas como la nuestra no tiene tanto la función de formar trabajadores cualificados, sino consumidores.

“No cualificación profesional, sino estilo de vida –señas de identidad- materializado en el simbólico carnaval de un mundo de objetos. Esta operación empieza ya por hacer de la propia educación, del proceso educativo mismo, un proceso que se consume como cualquier otro producto. Consumiéndose por consumir, siempre al día y a crédito, el estudiante típico vive consumido por la ávida bulimia de las papeletas, gastando tiempo en consumir asignaturas, coleccionando experiencias,

¹⁰ La edición original es de 1957.

pagando el diploma a golpes de examen, esto es, a plazos. Búsqueda de la identidad: ¿no se llama así oficialmente a ese proceso?

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

Carlos Lerena está describiendo una forma de abordar los estudios universitarios que respondería más a la metáfora del consumo que a la de la inversión. Desde luego entendemos que en un sentido muy distinto al planteado por los teóricos de la acción racional. Parece referirse a una actitud en que la vida universitaria está volcada en sí misma, como si se consumiera y consumara en un presente vivido de un modo muy ritualista, burocratizado (dirán Alonso y Ortí, 1990). No obstante, se echa en falta quizá poner más énfasis en la diversidad de estudios universitarios y en los diferentes valores de certificación profesional que éstos pueden tener. De modo que esa actitud consumista de educación quedara más concretamente contextualizada, pues contamos con que para Lerena el alumnado universitario, con su expansión, lejos de mantenerse como un grupo socialmente homogéneo, se ha abierto a la nueva presencia de “los otros estudiantes”, hijos de trabajadores, también mujeres de orígenes populares especialmente, que han dado lugar a una nueva forma de relacionarse con la institución universitaria.

Esto es precisamente lo que Passeron (1983) plantea al criticar el exceso de formalismo del análisis estratégico de Lèvy-Garboua en su teoría de la elegibilidad. Passeron critica el que este modelo presupone una lógica única, que no es capaz de recoger los cambios que introducen circunstancias tales como: el tipo de estudios que se esté cursando; el origen social del estudiante; y, algo obvio, pero en lo que hasta ahora

hemos visto no hemos hecho mucho hincapié, la trayectoria escolar previa de los estudiantes.

La inflación y devaluación no se ha dado por igual en todos los títulos – considera-, ni todos los grupos sociales tienen la misma capacidad de moverse por un sistema universitario muy diversificado, ni de calibrar el valor social de unos estudios que –sostiene el autor- responden a una relación jerárquica. El comportamiento estratégico presupone unos niveles de información que no hemos de entender están igualmente distribuidos. Así esboza un cuadro de prácticas que responden a distintas clases sociales ante la inflación de títulos. En las clases burguesas se dan las condiciones óptimas para “una adaptación fina y una articulación de las estrategias en función del éxito escolar” (Passeron, 1983, p. 19). El estudiante con capacidad de realizar apuestas en los sectores más prestigiosos sin duda no tendrá muchas dificultades para una dedicación seria a una vía que sabe le resultará muy provechosa. No obstante, para aquellos que o han querido o no han podido más que quedarse en el sector de los títulos devaluados, “las escolaridades superiores de prolongación, de indecisión o de ociosidad se viven sin dramas e incluso con desenvoltura” (Passeron, 1983, p.19).

En las clases medias las expectativas hacia lo educativo como vía casi exclusiva de movilidad social hace que los discursos de indignación moral ante la devaluación de los títulos –si se están cursando- se expresen con la mayor contundencia.

En las clases populares, nos encontramos –señala- con la mayor polaridad de actitudes ante el sistema educativo. Los minoritarios jóvenes que han logrado acceder a las carreras de élite tienden a asumir fielmente los preceptos de éstas, pues constituyen para ellos un valioso instrumento de ascenso social. Los que se encuentran en vías con menos salidas se mueven en “una actitud tan pronto resignada como agresiva de desinterés” (Passeron, 1983, p. 19).

En fin, que el estudiante que busca el mínimo de subsistencia de Lévy-Garboua, para Passeron respondería a un tipo de lógica particular (“razonabilidad”, en términos de Bourdieu) que cobraría sentido sólo si lo contextualizáramos en una situación concreta (en un determinado sector de la educación superior), desde una puntual posición social, con los recursos efectivamente movilizables en el campo educativo que

la definen, y con una trayectoria escolar individual previa. Ver ese comportamiento como la forma adaptativa común y universal ante la inflación y devaluación del sistema universitario peca –crítica Passeron- de un rigor formalista al que se les escapa buena parte de la diversidad de formas de entender los estudios.

Concluiremos con la tipología de estudiantes liceístas que nos ofrecen Dubet y Martuccelli (1998) en su Sociología de la experiencia escolar¹¹. Consideran los autores que en el modelo ideal de liceísta se encuentra el referente del *heredero* de Bourdieu y Passeron. Se trata de un estudiante que sabe combinar las exigencias escolares con una supuesta autorrealización personal que pasa por interiorizar una concepción del saber que incide a la vez y sin contradicciones en el enriquecimiento tanto cultural como profesional. El saber exponer el discurso de la vocación lógicamente formaría parte de este ejercicio de subjetivación que se concretaría en que el sujeto domina y hace suyas las categorías escolares. No obstante, en lo que a la dedicación a los estudios se refiere, en estos escolares –a diferencia de los *herederos*- sí se aprecia una actitud claramente estratégica de búsqueda de la rentabilidad curricular y de acoplamiento entre las actividades extraescolares (elección de amistades, vida cultural y de ocio...) y los resultados académicos. Por lo que Dubet y Martuccelli sitúan a estos estudiantes en una posición distante del discurso del don propio de los *herederos*.

Un tipo diferente, aunque también podría calificarse, según los autores, de “buen liceísta”¹² sería aquel en que se aprecia una mayor seriedad, rigidez quizás, a la hora de interiorizar las categorías escolares. Esto se concretaría, entre otras cosas, en que su esfuerzo académico sería ostensiblemente más visible, más marcado, alejándose con ello de la desenvolura supuestamente gratuita y desinteresada que formaría parte del referente ideal del *heredero*.

Tanto el verdadero como el buen liceísta se caracterizarían por una relación de dominio efectivo de los roles académicos y en general escolares. Otros tipos de figuras

¹¹ Ya hemos señalado anteriormente que este trabajo, si bien no se refiere a estudiantes universitarios, sí analiza ya un nivel de estudios postobligatorio y en algunos casos preuniversitario. Es por ello que algunas de sus conclusiones nos son especialmente sugerentes. Además de que, como hemos indicado más arriba, el marco epistemológico en que se mueven estos autores nos resulta muy cercano al modo en que hemos planteado acercarnos a la temática de la “dedicación académica”.

¹² Al tipo anterior los autores lo denominan el “verdadero liceísta”.

liceístas, en cambio, tendrían una relación que denominan los autores “de alienación”, en tanto las categorías y prescripciones escolares se les impondrían, no llegando a hacerlas suyas. Alumnos de orígenes sociales más bajos, en bachilleratos más devaluados, con trayectorias académicas poco exitosas, que tan pronto exhiben discursos de adhesión como de rechazo o de resignación. Entre ellos las expresiones de “instrumentalismo escolar” pueden cobrar tintes de gran intensidad, evidenciando la distancia entre la experiencia personal de estos alumnos y el rol académico que el liceo propone y que en todo caso presupone que la función educativa pasa por un aprendizaje efectivo y por un cierto apego desinteresado por el saber y la cultura.

En algunos de estos casos, la combinación de los estudios con la realización de algún trabajo, motivada muchas veces por la escasez de recursos económicos de la familia, además puede constituir una forma de construir la identidad fuera de una escuela “alienadora”, por más que el trabajo en no pocas ocasiones conlleve unas condiciones laborales bastante precarias.

En otros casos –nos describen- la activa implicación en los espacios de participación de los liceos constituye otro intento de redefinir un proyecto personal al margen de las sanciones escolares más académicas.

Hay, por último, alumnos que manifiestan una actitud más resistente u hostil hacia la cultura del liceo.

Llegados a este punto, podemos acabar recapitulando sobre el **objetivo de nuestra investigación** en este apartado, y la perspectiva que adoptaremos para su estudio. Hemos aclarado que nos interesa saber acerca de los modos en que los estudiantes se enfrentan a su rol académico. Cómo se distribuyen el tiempo, diaria y anualmente; hasta qué punto la actividad escolar centra la organización de sus actividades durante el curso o tan sólo forma parte de un conjunto más amplio de dedicaciones; qué aspiraciones tienen en cuanto al logro de resultados (notas, tiempo previsto para la finalización de los estudios); cuáles son las formas en que se concreta su trabajo académico (apuntes, lecturas, asistencia a clase, etc.); qué sentido le dan a la formación complementaria (cursos, jornadas, conferencias...). Lo que pretendemos identificar es a qué tipo de estrategia (razonabilidad) responden todas estas prácticas

que se refieren a la dedicación a los estudios. Dicho en otras palabras, cuáles son los “marcos de sentido” desde las que se generan y cobran significación.

Queremos, en fin, describir la pluralidad de “experiencias escolares” en lo que a dedicación académica tiene que ver, partiendo de que la diversidad que nos encontraremos nos va a remitir -eso es lo que pretendemos al menos- a la heterogeneidad de estrategias ante los estudios universitarios que corresponde a distintas procedencias sociales, que a su vez hay que contextualizar en titulaciones concretas y trayectorias escolares singulares, que en todo momento habrá que tener en cuenta, tal como propone Passeron (1983), o, en nuestro país, Prieto Lacaci (1991).

En relación con la temática anterior, nos preguntaremos también sobre la decisión de venir a la Universidad y los factores que se tuvieron en cuenta al elegir uno u otro tipo de titulación, pues entendemos que la manera de abordar la vida universitaria en los diversos roles que comporta guardará una estrecha relación con el sentido de dichas elecciones¹³. Elegir venir a la Universidad y cursar un determinado tipo de titulación, en efecto, probablemente constituyen decisiones que inician toda una carrera en cuya lógica –mejor, razonabilidad- está inscrita, en mayor o menor medida, la estrategia a que respondieron esas primeras elecciones. Pensamos, pues, que saber acerca de las estrategias según las cuales se ha optado por cursar estudios superiores nos puede arrojar alguna luz sobre el sentido que para los estudiantes adquiere su comportamiento académico.

En el tema de la elección de estudios, como en el de la dedicación, también podemos contraponer dos perspectivas bastante distintas. Por un lado, la Teoría del Actor Racional, que fue aplicada al contexto educativo por vez primera–nos dice R. Hatcher (1998: 10)- por Boudon en 1974 como una alternativa a las teorías que subrayaban el peso de las culturas de clase en las decisiones educativas de los sujetos. Para los teóricos de la acción racional –ya lo hemos visto- los sujetos actúan como maximizadores de utilidad. En las elecciones educativas éstos tienen en cuenta costes,

¹³ Aunque se trate de un tema distinto, guarda una estrecha imbricación con el del comportamiento académico. De hecho no son pocos los autores que han estudiado a la vez el tema de la demanda de estudios superiores y el del rendimiento. Así, por ejemplo, (Escudero Escorza, 1986; Duru y Mingat, 1986; Apodaka, 1991); o Margarita Latiesa (1989), que aplica el mismo modelo de jerarquización entre carreras universitarias que expusimos para el tema de la deserción y la dedicación académicas al de la demanda de educación superior y elección de carrera.

beneficios y probabilidades de éxito. Las diferencias de conductas electivas según clase social no se deben a distintos grados de valoración de lo escolar (culturas de clase), sino a que a las diferentes posiciones sociales les corresponden distintas formas de ponderar costes, beneficios y riesgos. Por tanto –consideran–, las decisiones en los momentos de transición del sistema educativo pueden variar según cuál sea la clase social, pero en todo caso son racionales y no producto de una acción habitual de clase. Podemos citar la clásica teoría de los “campos de decisión” de Boudon (1983), o las posteriores formulaciones de Erikson y Jonson (1996), o la de Goldthorpe (1996), que tienen en común el que pretenden explicar, asumiendo los supuestos del individualismo metodológico, 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 superiores¹⁴.

Por otro lado, un punto de vista crítico con la perspectiva del actor racional, que nos resulta muy cercano con el modo en que queremos acercarnos a los modos de elección de estudios, es el que adopta el británico R. Hatcher (1998). Considera que los teóricos del actor racional no son capaces de concebir la multiplicidad de identidades históricamente construidas sin entender que la acción racional no es más que un elemento del repertorio cultural que puede activarse en determinadas situaciones, pero que en ningún caso debe ser el modelo por el que guiar nuestras observaciones, dado que no sería válido para captar las múltiples lógicas de las acciones sociales de los sujetos.

Para explicar por qué persisten las diferencias en lo que se refiere a los procesos de elección educativa a pesar del aumento de oportunidades escolares, Hatcher propone un modelo en el que recurre a contrastar la Teoría del Actor Racional con la de la Reproducción Cultural de Bourdieu. Hatcher, basándose en Gambetta (1987), considera que el comportamiento menos arriesgado de las clases populares no sólo puede

¹⁴ Dado que no continuar estudiando no significaría descender socialmente, como sí les ocurriría a las clases más altas.

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 sociales¹⁵.

Hatcher enumera en su artículo una serie de trabajos sobre transiciones de estudiantes de secundaria bien al mundo laboral o hacia los niveles educativos superiores. Todos ellos son trabajos etnográficos que le valen para subrayar las limitaciones de las teorías de la acción racional. Lo que muestran estos trabajos es cómo las acciones de los chicos de clase obrera a veces se ajustan a lo que proponen los teóricos de la acción racional, 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. Hatcher distingue entre fines utilitarios y no utilitarios, por un lado; y, por otro, entre acciones que para alcanzar dichos fines supongan o no una calculada deliberación (en tanto que estimación de costes, beneficios y probabilidades de éxito). Por ejemplo, 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 competitivo¹⁶. En este segundo caso se apreciaría una orientación instrumental más explícita que en el de las clases medias cuyo comportamiento vendría más gobernado por su “habitus”. Será la investigación etnográfica –propone el británico- la que en cada caso habrá de precisar ante qué tipo de acciones nos encontramos.

¹⁵ En concreto, Gambetta (1987) sugiere cuatro mecanismos: las preferencias están menos ajustadas (a las posibilidades reales) para las clases más bajas; la falta de información de éstas con respecto a clases más elevadas; la adopción de precauciones en las clases trabajadoras ante su situación (presente o pasada) de mayor inseguridad económica; la influencia de los grupos de referencia en la formación de expectativas.

¹⁶ Sirva como ejemplo la investigación de Mirza (1992), en la que expone cómo las aspiraciones educativas de jóvenes mujeres afrocaribeñas son más altas que las de los hombres negros y que las de las jóvenes blancas de una posición social equivalente. No obstante, sus aspiraciones laborales habría que enmarcarlas en un contexto en el que el mercado laboral está racial y sexualmente estructurado, por lo que sus apuestas educativas estarían orientadas hacia los puestos más altos, pero siempre dentro de los límites que esa estructuración del mundo laboral les marcaría.

Si subraya las limitaciones de la acción racional, no menos hace con el concepto de “habitus”, pues considera que no es capaz de dar cuenta adecuadamente de las situaciones en que se adoptan decisiones deliberadamente calculadas en aras de una finalidad concreta y delimitada más o menos conscientemente¹⁷. Es justo ahí donde considera Hatcher que podemos encontrar un cierto tipo de acción instrumental entre las clases populares. En muchos casos, los alumnos y padres de clases trabajadoras necesitan hacer un esfuerzo activo, interesado, pragmático u oportunista, deliberado, para adaptarse al medio educativo. En no pocas ocasiones se trata de salvar la barrera sociocultural que sienten entre éste y su medio habitual.

En definitiva, lo que Hatcher nos propone –con lo que estamos muy de acuerdo, salvo en lo de asimilar “habitus” a acción no consciente- es una perspectiva comprensiva que incorpore al paradigma culturalista espacios para la decisión estratégica y racional, tanto para fines utilitaristas como para los no utilitaristas¹⁸, de modo que no se considere en ningún modo la racionalidad de las clases medias a la hora de moverse por el sistema educativo como el único modelo de racionalidad, desde el cual valorar como deficitaria todo tipo de conducta que no se ajuste a ella.

También desde una perspectiva opuesta a la de la elección racional, D. Reay (1998) estudia la influencia del “habitus” familiar e institucional en Gran Bretaña a la hora de elegir educación superior. Enfatiza 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 -“individualismo en acción”, según Jordan (1994)- a la hora de elegir uno u otro tipo de estudios.

¹⁷ Aunque más adelante recoge citas del propio Bourdieu en que éste reconoce que, en situaciones de crisis, en que el habitus se desajusta, la acción consciente y calculada puede reemplazar a la habitual.

¹⁸ Esta sería la aportación principalmente de Callinicos (1987) –nos dice Hatcher-, que señala que las acciones no siempre responden a fines utilitarios. Se actúa siempre desde un marco de valores no reductible en todo caso a dichos fines.

Destaca Reay, 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.

Subraya la autora, 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 nuestro país, Fernando Gil (1995), realiza también una crítica al enfoque económico de los teóricos de la elección racional, y en concreto, al presupuesto utilitarista de la acción de los sujetos en que se basa. Considera Gil Villa que los teóricos del capital humano no tienen en cuenta el grado en que a los distintos sujetos (y sobre todo a los sujetos de diferentes posiciones sociales) están expuestos y puede afectarles lo que él denomina el “estrés académico”. Entiende que las menores tasas de escolarización a nivel superior de las clases populares¹⁹, así como su aparente carácter

¹⁹ Recordemos las conclusiones de nuestro primer capítulo. García Espejo (1998), en el mismo sentido, encuentra que el origen socioeconómico del padre influye muy decisivamente no sólo a la hora de cursar o no estudios universitarios, sino que, dentro de éstos, a más baja procedencia social más probabilidad de cursar estudios de ciclo corto frente a estudios de ciclo largo. A la misma conclusión llegan los autores de un estudio del IVIE, Jiménez, J. y Salas, M. (1999).

Por otra parte, por dar algunos datos referidos al alumnado universitario de la Universidad de Jaén (Del Moral, 1999):

- un 40% de los encuestados reconoce que entre los factores que intervinieron en la elección de carrera en Jaén está la cercanía geográfica.
- Un 39% expresa que eligió la carrera que estaba de acuerdo con las notas que tenía para acceder a ella.
- En cuanto a las dificultades a la hora de la elección, casi un 60% de los entrevistados afirma que la nota de corte fue un elemento adverso. De otro lado, un 38% señala como un obstáculo la economía familiar.
- Preguntados no por la elección de titulación, sino de Universidad, la influencia negativa de la economía familiar sube hasta un 43,5%.
- Un 81,3% de los estudiantes considera que sus gustos personales fueron decisivos a la hora de elegir carrera. No obstante, nos gustaría subrayar el alto porcentaje de alumnos que dicen haber sentido las constricciones económicas, geográficas y también académicas. Por lo que los gustos –podemos prever– en muchos casos estarán filtrados por esos serios condicionamientos.

menos ambicioso en lo que a apuestas educativas se refiere, en parte vienen dados por “ciertas resistencias” de las clases más bajas a invertir en educación, dado que para ellas los costes son mayores, o al menos los ponderan más en sus elecciones que los supuestos beneficios. El carácter competitivo y punitivo que caracteriza a la actividad escolar implicaría unos costes psicológicos ante los que se verían más expuestas precisamente las clases sociales inferiores. Estos costes vendrían, por un lado, de la ratio de castigos y recompensas a lo largo de la experiencia escolar, y, por otro, de la tolerancia que el estudiante tuviera hacia la educación. El estudiante de orígenes populares, dada su menor predisposición, sus menores expectativas educativas, se hallaría en una situación de mayor dependencia de los resultados logrados en lo que se refiere a su ratio de castigos y recompensas, lo cual retroalimentaría sus menores aspiraciones y su aversión al riesgo en las apuestas educativas. Por otra parte, la tolerancia a la educación dependería del grado de ambición en las expectativas que se tuvieran, de la importancia que se concediera a la educación como instrumento de éxito, así como de la red de relaciones interpersonales reforzadoras de una actitud académica positiva, todo lo cual favorecería a los alumnos a medida que su posición social fuese más elevada.

Tenemos, pues, por un lado, teóricos que presuponen la acción utilitarista para todos los actores y circunstancias; y, por otro, aquellos que subrayan 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, que, como tales, cobran cierto peso y entidad propios. Son precisamente esas regularidades las que **nosotros queremos identificar** en nuestra investigación. En lo que se refiere a la decisión de venir a la Universidad así como a la elección de estudios, en aquello que tiene que ver con la dedicación académica, lo que pretendemos es, de la misma manera que decíamos para la dedicación a los estudios, acercarnos a dichas decisiones situándolas en una determinada posición social, para reconstruir las diversas “razonabilidades” a que responden.

Pasemos, una vez aclarado nuestros objetivos y nuestro planteamiento teórico, a ofrecer los resultados del trabajo empírico realizado.

4.2. Los distintos estilos de dedicación.

4.2.1. El estudiante modelo.

Para describir el modo de abordar los estudios de este tipo de universitario vamos a remontarnos al momento de la elección de carrera. En nuestro grupo de estudiantes “modélicos” podemos identificar como un rasgo común en la forma de elegir los estudios, el que venir a la Universidad no ha sido en ningún momento ocasión de duda, sino que más bien era una opción con la que casi siempre se había contado como formando parte del curso normal y razonable de una carrera académica previsiblemente exitosa o satisfactoria. Ahora bien, se puede distinguir claramente entre un modo de hacer esta elección “naturalizado”, de otro en que se necesita echar mano de justificaciones o garantías de que la elección va a ser provechosa.

El que hemos denominado modo “naturalizado” es el de aquellos estudiantes para los que hacer estudios superiores no constituyó nunca motivo de elección consciente²⁰; antes bien, para ellos siempre estuvo claro que había que seguir estudiando, bien porque era lo normal en su ambiente familiar (el caso de Blanca, en que sus seis hermanos tenían estudios universitarios; o el de Romualdo, cuyo padre aún estudiaba Derecho y cuyo hermano, a pesar de ser un pésimo estudiante, ya había emprendido tres tipos de carreras diferentes²¹); bien porque en el centro de secundaria al que asistieron el estímulo era tal que casi se daba por descontado que todos irían a la Universidad; bien porque todo el grupo de amigos seguiría estudiando; y en fin, todas estas cosas a la vez.

²⁰ Cuando se les pregunta por el momento en que decidieron venir a la Universidad, no saben concretar en una fecha o en una época determinada.

²¹ El último en una universidad privada.

“ (...) Aunque no lo tenía muy claro desde el principio lo que iba a estudiar; sabía que quería estudiar algo, ¿no?; me gustaba eso de magisterio pero también porque mi abuelo era maestro pero... que exactamente no sabía yo lo que quería estudiar pero ya cuando llegó selectividad y eso pues... ya cuando salieron las notas y eso..., me gustaba eso; primero, por eso, por enseñar me gustaba muchísimo y luego, pues..., empecé eso, magisterio y estupendo porque me encontré gente que conocía en la clase, que no eran..., no me metí de lleno así sola sino que me conocía bastante gente (...)” (Marina, 2).

Muy distinto a esta estudiante, otros de nuestros alumnos “modelo” expresan una necesidad de justificar su elección apelando a su trayectoria anterior exitosa, como si ésta ofreciera garantías del éxito de las carreras que se disponían a emprender.

“Pero que... que eso te hablaban de aquello y como un paso más, porque también ha sido buen estudiante, entre comillas ¿no? también en el colegio y en el Instituto no supone mucho ser un buen estudiante” (Rubén, 1).

“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).

Frente al estudiante para el que está garantizada la continuidad académica, este otro para el que lo está sólo si él ofrece ciertas garantías de que la inversión será rentable. Lo que nos informa ya de una dependencia de los resultados que está en el mismo origen de sus carreras y que, veremos, condicionará el modo en que se abordan las tareas académicas. En efecto, resulta un rasgo característico del universitario modelo el que las calificaciones, si no motivo de preocupación, constituyen un elemento sobre el que se ejerce cierto grado de control activo. Se trata en todos los casos de jóvenes que no se

conforman con cualquier nota, desde luego no con el mero aprobado²². No obstante, en esta intencionalidad de nuevo tenemos que establecer una gradación que iría del que relata cómo ha tenido que aprender a desembarazarse de su obsesión por las notas (las cuatro citas siguientes), hasta el que ostenta los satisfactorios resultados académicos que obtiene, orgulloso de su deliberada moderación en cuanto al estudio.

“- O sea, mal no, salí bien, si 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” (Cristina, 5).

“(...) y a lo mejor es también el miedo que tienes ¿no? de tal forma que lo que están haciendo tus padres...pues eso los estudios, y tus padres siempre están detrás de ti, a lo mejor tienes miedo o temes llegar con dos suspensos o tres...o algo de eso. Antes era de otra forma ¿no? Y ahora pues... pues no, ahora mismo tienes una edad en la que dices... jolín es que llega un momento a lo mejor que te agobias cuando que dices por qué me voy a agobiar tanto porque suspenda una signatura. Creo que no es... aunque no acabe la carrera este año ¿no?” (Lucía, 16).

“Yo el primer año es que era una pasada. Yo no hacía más que comer, dormir y estudiar. Yo se dio el caso que cuando los fines de semana iba para mi pueblo, iba pensando en el autobús que estaba perdiendo una hora (...). Yo es que me lo planteé así: este año voy a reventar estudiando, pero si veo que no saco nada más que una o así, yo me cambio” (Antonio, 7).

“Al principio es que tienes como el agobio ése de que todo es muy difícil y no sabes cómo vas a salir. Y todo el mundo está pendiente de ti. Pero cuando pasó el primer cuatrimestre y vi que aprobé tres, ya se me quitó el velo ese y desde entonces me ha ido muy bien” (Juanfra, 10).

Romualdo, bien al contrario, se jacta de que logra superar los cursos, e incluso acercándose al notable, y ello sin mucho esfuerzo, lo que origina los reproches de su padre,

²² Lucía, no obstante, constituye una excepción porque, dado que perdió el primer año casi, ahora pretende aprobar el máximo número de asignaturas, aun sin notas, y así recuperar el tiempo perdido – considera-. Los casos de Juan y Antonio también son matizables: en una ingeniería superior como la que ellos cursan se aspira en general a aprobar (con ello ya se destaca uno en cuanto a resultados) y sacar notas queda relegado a un segundo lugar, por la dificultad que conlleva la carrera.

exponente de una razonabilidad bien distinta²³, pues supone la posibilidad de una dedicación completa al estudio que el chico no está dispuesto a aceptar. Antes bien, se muestra muy satisfecho de destacar en cuanto a resultados de entre el mero aprobado que suele constituir la nota más frecuente entre la mayoría de sus compañeros.

“(...). Los he acostumbrado muy mal y ya mis padres pues... es que tú puedes más. Claro que puedo más, pero... yo también tengo mi vida, ¿sabes? Yo tengo mi for... es que tengo mi forma de... de vivir muy... Ese es mi padre...si tú todos los días te pones dos horas tú seguro que las sacas toas matrícula gracioso. Papá seguro.. .pero yo no puedo. Aparte que a mí me encanta el fútbol, y nosotros jugamos dos veces por semana por la tarde, siempre. Y aparte de eso que...” (Romualdo, 9).

En cualquier caso todos nuestros estudiantes modelo se caracterizan por interesarse por tener un expediente destacado, aunque cuidándose de que ello no llegue a constituir una obsesión que desluzca el gusto por lo que hacen²⁴.

“-Mi hermano tampoco lo tenía claro, ahí en un principio, él pensaba que iba a estudiar magisterio, por eso mismo, porque... la influencia es grande, la que tenemos en la casa, pero al final se decantó por derecho; y dice que sí, que le influencié yo porque veía que a mí me gustaba; y hoy me dice eso, dice: yo no lo entiendo, te pones a estudiar un examen y dices, esta materia me gusta más que la otra, te pones a estudiar otro examen ,dice: tía es que te gusta tu carrera. Digo: pues sí. Dice: es que a mí no me pasa tanto” (Rosario, 9).

“ (...). Porque hay muchísima gente la verdad muy buena, muy bien preparada, muy... pues dices aquí tengo yo... es que además si lo piensas, si no te mueves y te quedas esperando cruzada de brazos es que... nada. Tienes que... yo siempre pienso que tienes que aspirar ahí a lo... a lo máximo. Ya... ya te digo, sea también por... yo lo hago por las dos cosas, por satisfacción propia y porque es que es lo que... hoy en día es lo que... vemos es lo que pienso que tienes que hacer, si no...” (Consoli, 42).

²³ El padre le propone de hecho una conducta racional: si con escasa dedicación logra sacar notable, con una intensificación del esfuerzo, obtendría las máximas calificaciones. El conflicto viene de que el hijo no contempla este último objetivo entre sus metas, ya que le supondría sacrificar su tiempo libre.

²⁴ Ya vemos, no obstante, que hay estudiantes para los que conseguir no caer en la obsesión por los resultados ha sido fruto de un proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera.

Resulta muy revelador el que, cuando estos estudiantes han hablado de sus compañeros, en un intento de establecer una tipología²⁵, distinguen básicamente dos tipos: el de los alumnos no interesados para nada en los contenidos de sus estudios y tan sólo preocupados por la obtención del título; el de los alumnos que sí se interesan por su carrera más allá de los mínimos requisitos para ir aprobando²⁶. Esto se concretaría en una forma de aprendizaje más crítica y analítica, en que se profundizaría en los conocimientos adquiridos asumiéndolos no de forma pasiva y memorística, sino asimilándolos de un modo más personal (interrelacionando contenidos, contrastando perspectivas distintas, posicionándose ante ellas...).

“-Sí. Destacas... destacas con tu actitud en el laboratorio. Porque... hay gente que lo que le interesa es hacer rápido la práctica y terminar lo antes posible porque quieren irse rápido. Y los profesores valoran mucho, valoran el cómo te salga de bien la práctica, porque no es lo mismo que yo esté en un regimiento de... no sé, si lo normal de esa práctica es un cincuenta por ciento, si yo obtengo un cuarenta y siete y otros obtienen veinte, pues... mi valoración del trabajo de laboratorio va a ser mejor que el otro, ¿no? Y también... o sea, eso influye mucho. Y... pues, a nivel de... hay prácticas que...tú puedes hacer como (...) y la haces y la llevas a cabo. Pero... en el... esas prácticas tienen todo un fundamento y... un fundamento teórico. Entonces el profesor a lo mejor te hace ver: "pero... pero, a ver, esto en qué consiste" y te dice, mira, esto es un proceso redox, éste se oxida, éste se reduce, se intercambian tanto de electrones. Entonces el profesor ve que sabes en lo que te estás... en lo que te estás moviendo. O bien puede coger el profesor y decir... y te pregunta y dice "pues no sé, esto lo de la libreta" y..." (Blanca, 26).

“-Hay distintas formas de verlo. Mira, hay gente que lo hace ya por inercia. A estas alturas, que empezó... con no sé pues quería hacerlo porque le gustaba, un poco se ha ido desencantando y lo hacen a veces por inercia. No... hombre, tienen su idea de que le gusta, o le gusta más pero... que le ha desencantado un poco el planteamiento de la universidad. Y después así hablando con ellos pues que sí. Pero después lo que es la universidad... le interesa más el salir, y el buscarse la vida dentro de lo que les gusta, si pueden, a acabar la carrera no sé, o a asistir a clase al pasotismo de los profesores. Porque todos no son pasotas, pero los profesores algunos... No sé, o el afán de superioridad que a veces muestran. Que no... no sé. A veces sí, o el ver que has estudiado y no has

²⁵ Las más de las veces a instancias de una pregunta del entrevistador.

²⁶ Obviamente ellos se sitúan en este segundo grupo.

llegado a lo que ellos te piden. No sé, el quemarte ya de... de lo que estudiar en la universidad “(Cristina, 17).

De los que no tienen mucho interés por la carrera en sí, destacan en varias ocasiones que se trata de jóvenes mucho más preocupados por la “marcha” y la diversión que por una dedicación académica seria.

“- Y luego hay una... una gran mayoría de gente... que tiene piso, que está fuera de su casa, y yo creo que... que piensan... que piensan que están fuera de su casa, que tienen... que tienen que divertirse, que la vida se vive una vez y que están fuera de su casa, que pueden llegar a la hora que le dé la gana, que nadie le va a echar en cara que se ponga delante del libro o que no lo haga. Que nadie le va a decir friega los platos y que... y que entonces la universidad está muy bien para conocer gente, para conocer niñas, que está muy bien para... para divertirte, para irte al césped a sentar... yo creo que eso se da mucho en la universidad, muchísimo” (Romualdo, 14).

“ (...) Yo creo que la diferencia es muy clara, a todos nos interesa aprobar, eso matemático, por encima de todas las cosas, yo creo que eso es... “vox populi”, eso es algo de vida o muerte. El aprobar es básico para todos. Pero luego hay gente que relativiza la carrera de una manera y luego hay gente que la lleva de otra distinta. Que hay mucha gente que pasa y hay mucha gente que se interesa por la carrera” (Romualdo, 22).

Estos universitarios “modélicos” que se muestran tan interesados por un aprendizaje profundo y reflexivo se desmarcan, en consecuencia, de aquellos que, muy serios y sistemáticos en la dedicación académica, no obstante, adolecen del plus de saber crítico y personalizado que ellos manifiestan poseer.

“-Sí, bueno yo describiría el grupito de las niñas... a ver cómo las... las calífico, un poco de las niñas que se dedican solamente a lo mejor a estudiar y no saben... bueno yo lo veo así ¿no?, que no tengo nada que recriminar ni que...que yo las respeto ¿sabes?, que no tengo nada en contra, que me parece muy bien. Yo... yo me lo paso bien a mi manera y ellas a su manera ¿no? Que a lo mejor ya su forma pues no me gusta, pero las respeto. Y a lo mejor está, pues éstas, las chicas que a lo mejor un poco que...solamente se dedican a estudiar y son las niñas un poco de...” (Lucía, 22).

“ (...) porque veo que las niñas somos mucho más en ese aspecto, más competitiva; y somos las que vamos haciendo la puñeta. Sin embargo los niños no, no le dan tanta importancia salvo... dos o tres, que a lo mejor sí estén más agobiado; tengo un amigo que, por ejemplo, ese quiere sacar siempre los cursos gratis (se ríe) y entonces el pobre está todo el día hincado de codos, pero es muy listo; y luego el resto son niñas, que se matan por la competencia; eso es diferente” (Rosario, 31).

“-Yo creo... yo creo que hay mucha gente que... que tiene un concepto de universidad que yo creo que no la tengo. Suele ser también gente de pueblo, aunque hay mucha gente de pueblo que... que es la que te saca nota. Son las niñas de Linares, de Bailén, vienen y sacan nota. Y están en piso y salen muy poquito de noche y estudian muchísimo, y así a diario” (Romualdo, 14).

Observemos el tipo al que alude Rosario en la segunda de las citas anteriores. Se trata del que estudia muchísimo porque se halla presionado económicamente y necesita mantenerse de la beca. Cristina, consciente de que prolongar un año más su carrera para ella supone un “privilegio”, nos habla igualmente de aquellos estudiantes que viven la premura económica muy de cerca.

“ (...). Porque van mucho más al cine.. .que lo dedican más a disfrutar de su tiempo libre, que se buscan más tiempo libre. No sé. Aprovecharlo de otra manera. Hay gente que.. .no, poquita gente que esté trabajando, la verdad. Y el que está presionado por la familia pues aprieta un poquito más, si no aprieta en junio aprieta en septiembre. Está relajado durante el curso y en verano aprieta y sigue para adelante, a lo mejor consigue otra vez la beca y...” (Cristina, 18).

Un nuevo rasgo característico de nuestros estudiantes modelo es el de que su tiempo está centrado en torno a la dedicación académica. Diariamente trabajan algo, lo que suele concretarse en ir mirando los apuntes y en algún caso ampliarlos consultando algún libro (Blanca, 27; Marina, 22). Aunque no falta quien afirma sin ambages que resulta más rentable de cara a las calificaciones quedarse exclusivamente con los apuntes (Rosario, 24).

*“D. Todos los días... a qué horas estudias.
-No es estudiar, yo no, yo no... lo que es estudiar no, me cojo los apuntes y me leo. Por ejemplo, si es el primer tema ¿no?, pues yo me leo lo que dio*

el día de antes y lo que tengo ahora. Y el... si e.. por ejemplo, si tengo ya el tema uno lo tengo visto, ése no le toco. Y sigo con el tema que esté. Y voy consultando con mis libros y eso lo que he visto... lo que he visto en clase. Y me da tiempo porque por la mañana, si entro a las nueve y media, pues me levanto a la siete y media o por ahí y me da tiempo de mirarme una asignatura. Después cuando llego, me da tiempo de mirarme otra “ (Blanca, 27).

“ (...) los apuntes son importantes pero siempre si haces trabajos y eso te sirve; también te aseguras un poco también de como llevas mejor la (Corte cinta)... no es lo mismo que si... te riges solamente a lo que son los apuntes, si investigas un poco más pues si...” (Marina, 22).

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

Más que en lo específico de las técnicas de estudio, que ya decimos que en todos nuestros estudiantes no tienen demasiada similitud con lo que podríamos considerar un trabajo intelectual²⁷, éstos se caracterizarían por su sistematicidad y planificación en la utilización del tiempo. Diariamente casi todos nuestros entrevistados dedican unas horas a lo académico, y sobre todo, un mes antes de los exámenes estudian la jornada completa, para la cual si no se han cortado las clases, hay quienes incluso dejan de asistir, o se turnan la asistencia con un grupo de compañeros²⁸. Estos chicos, aunque en casi todos los casos asisten regularmente a las clases, o al menos a la mayoría, pues tienen por costumbre venir diariamente a la Universidad, no dudan en faltar a algunas o seleccionar la asistencia, si hay algún motivo, eso sí, que lo justifique.

“-Suelo ir. Vamos... ya digo tiene que ser pues... pues... el... el viernes, por ejemplo, no fui, por lo de... porque tenía el examen un sábado... Y había

²⁷ Aunque la mayoría reconoce que no le satisface quedarse exclusivamente con los apuntes.

²⁸ En las carreras técnicas esto es menos factible porque las clases, con un carácter más práctico, no son sustituibles fácilmente por el trabajo personal del alumno. De hecho en estas carreras las clases no se suelen cortar, o se cortan en fechas más próximas a los exámenes.

tenido... tenido prácticas por la mañana y clases por la tarde, pues... para estudiar he tenido poco tiempo. Y me quedé el viernes, y el... y el miércoles sí fui, el jueves sí fui, pero el miércoles falté... falté a dos horas” (Blanca, 8).

“ (...). Es más, luego ya ha llegado la hora del examen y lo único que he repasado es mis esquemas. Pero como yo cuando me he repasado el esquema, de haber leído y de haberlo hecho, me acordaba de cosas pues ya lo iba relacionando. Pero yo a la hora de mis exámenes era mi esquema. Pero mi trabajo que... lo que yo hacía diariamente pues era lo que digo, lo que te digo. Y siempre a mis clases. Hombre, exceptuando que alguna vez tuviera que ir a alguna tutoría o algo, ir a mis clases, eh... leerme mi tema, mirar si alguna cosa no, la entendía investigarla, y... y ya está” (Consoli, 25).

Desde luego lo que sí es común a todos estos universitarios es que se sienten estudiantes a tiempo completo. Dueños de su tiempo, expresan que suelen restringir su ocio cuando los estudios lo requieren: el salir el jueves por la noche puede entenderse incompatible con la asistencia a clase el viernes; se intenta en algunos casos salir el sábado y descansar el domingo; etc.

“-Sí, hombre tampoco puedes estar... puedes decir de salir todos los días. Yo digo, cuando me refiero a salir, digo salir los fines de semana. Hombre, entre semana es tener... llevar tu trabajo y tu... y tu tarea todos los días... Además, entre otras cosas, si tú sales por la noche un lunes, un martes, un miércoles, y el día siguiente tienes que ir a clase lo que estás es que te duermes y no te enteras de nada, vamos. Estás que te caes. Hombre siempre hay alguna excepción. Pero por norma general yo lo que salía eran los viernes y los sábados. Vamos en el perio.. .lo que digo al principio cuando no tienes que...cuando no tienes exámenes. PORque a lo mejor cuando llega el periodo de exámenes pues yo si salía un día a lo mejor pues ese fin de semana ni siquiera salía. Y si el sábado salía por la noche pues el sábado entero era hincando los codos. O sea que... que claro así puedes com... así sí lo puedes compaginar perfectamente. Si no... si a lo mejor tú también quieres abarcar o estás apuntado a más cosas y entre semana no tienes tiempo pues indudablemente lo tienes que dedicar el fin de semana entero a... a estudiar. Pero yo pienso una cosa, que si tú por ejemplo, has estado todo el sábado toda la mañana y toda la... bueno, gran parte de la mañana y gran parte de la tarde estudiando por la noche no vas a rendir, pues más vale que llegues que salgas, que te des tu vuelta, que si en vez de venir más tarde vengas más temprano pero que se te desoxigena

también la mente. Que también todo el día metido no es bueno...” (Consoli, 31)

En consonancia con lo anterior, en gran parte de los casos estos jóvenes entienden incompatible trabajar y estudiar.

“- (...) que si hoy tengo una clase, que si no... entonces al final lo de, lo dejas; que me..., en la práctica me dedico de lleno a los estudios que no (Corte cinta)...otro tipo de actividad así no” (Marina, 40).

“- No, porque ahora... si es que ahora... es que yo prefiero ahora mismo terminar la carrera. Porque sin unos estudios no sé, es que lo veo muy difícil. Es que eso es echarme... no sé, es demasiado arriesgado para mí. Tal y como me planteo las cosas, creo que es un riesgo muy grande, que a veces lo corres ¿sabes? Si... si te van bien las cosas. Pero que yo prefiero tener mis estudios y que creo que cuando tenga mis estudios ya es otra... otra meta mucho más difícil que ahora y entonces tendré que plantearme pues ya...” (Lucía, 38).

Si se realiza algún tipo de tarea remunerada, procuran destacar que se hace de un modo libre de necesidad, porque repercute positivamente en la formación y en todo caso se es autónomo respecto a la utilización del tiempo.

“-Me planteé lo de dar las clases porque como yo siempre he estado haciendo cosas, que yo no puedo estar quieta, que soy una persona muy activa, pues como yo veía que tenía mucho tiempo libre, pasaba de tener tantísimas asignaturas a tener cinco, y ahora ya las prácticas iba a tener tantísimo tiempo libre, pues me apunté, dije pues voy a ver... voy a poner un anuncio y doy clases. Así me sirve, yo también pensando en...pues me sirve también pues para ir soltándome un poco...a ver...como nunca...yo nunca había dado clases a nadie. (...) Así como que se corrió la voz, y ya tuve dos más y pero ya no más, tres y ya. Pero ya no puedo más. Es que no me da tiempo” (Consoli, 37).

Rubén, en cambio, sí necesita trabajar para llevar ante los estudios un ritmo más relajado que le permita “aprender” frente al mero “aprobar”²⁹. Eso le permite canalizar el

²⁹ Cristina dice también buscarse algún trabajo en verano, cuidando que no le repercute en sus estudios, porque valora que así se siente mejor ante el sacrificio que sabe hacen sus padres.

sentimiento de deuda con respecto a su familia, aunque reconoce que le puede originar algún inconveniente (a veces no puede asistir a clase, por ejemplo). No obstante, el trabajo es para él la fuente de la autonomía³⁰ con la que desea relacionarse con la institución universitaria y sus exigencias académicas.

“- Entre un trabajo y otro... hombre siempre tus padres te dan el apoyo de la casa, la comida, la manutención... pero... la matrícula de este año, por ejemplo, la pagué yo. La del año pasado no, porque aún tenía beca, pero por no llegar a los créditos suficientes... siempre he estudiado con beca, yo siempre he estudiado con beca, y cada vez necesito pedirle menos dinero a mis padres... Y es por eso por lo que no me importa, porque como ya es mío, ya todo es mío, y todo es lo que yo quiero hacer, pues lo estoy manejando como quiero y como creo que es más conveniente.

D. Y en ese sentido, la estrategia de ralentizar tú la ves como una forma de aprender más...

-Claro, claro. Y más que de... y a lo mejor no de aprender más pero...no de aprender más siempre. En la mayoría de las ocasiones sí se hace así, porque si te das más tiempo a ti mismo para investigar, consigues más cosas. Pero sobre todo para asentar mejor los conocimientos. Porque si una signatura, a ti por ejemplo, te la dan en el primer cuatrimestre y el segundo te lo tiras en blanco y llegas a septiembre, pues o bien te lo has estado planteando durante todo el curso, o en septiembre ya vuelves a recordar lo que se dio en el primer cuatrimestre. Y no es lo mismo que hacerlo en cuatro meses el examen y olvidarlo. Es una manera siempre de ir recordando y de tener interdi...interdisciplinarietà, entre comillas, entre todas las asignaturas de la carrera y tenerlas todas a una” (Rubén, 5).

En fin, para ir concluyendo, otra característica del tipo de estudiante que estamos describiendo es la de que se muestran preocupados por la formación complementaria (inglés e informática sobre todo), que consideran será muy importante en el acceso al mercado laboral, si bien en la mayoría de los casos la dedicación académica impide una realización sistemática de este tipo de actividades.

“ (...) y luego el último pues optativas y de libre configuración. A mí me gustaría hacer algo de Informática, o Inglés. Si veo que tengo pocas

³⁰ La autonomía en la utilización del tiempo que estamos viendo es un rasgo característico de este tipo de estudiantes y que estaría en la base de sus inquietudes intelectuales, más allá del mero cálculo de rentabilidad curricular.

asignaturas pues... cogería y me apuntaría a algún curso de Inglés, de Informática” (Blanca, 31).

“-Exactamente. Yo todos los cursillos que salen a eso que me apunto. Todos. Porque... y hay algunos que claro como ahora no estoy en la Universidad (está haciendo las prácticas), pues se me pasarán. Se me habrán pasado seguramente un montón. Porque no tengo ni tiempo de bajar. Pero cursillos, des que que empecé la carrera todos los que podía de Educación Especial, incluso algunos de estos que no... que te sirven sólo como curriculum, de esos vamos, es que tengo desde que empecé la carrera, un taco así. A todos. Ellas se reían, porque yo siempre que iba, iba por los tablonos de anuncios mirando un cursillo, mi amiga ja, ja, se morían de la risa, "oy, ya estás mirando", yo decía "mira esto, mira lo otro", "ahí hay un cursillo, venga vamos a apuntarnos", y yo me apuntaba. Bueno, todo, las de Comunicación, los de la Mujer en la Sociedad, los de Didáctica del.. Sociales, los que hicieron de Matemáticas, eh.. .de Educación Especial también, yo qué sé, yo qué sé lo que tengo yo ahí, lo que tengo...los de Música y Danza...” (Consoli, 43).

“-Ahora mismo... pues no. O sea, me gustaría estar más en la Escuela de Idiomas... hombre, conocimientos de inglés tengo ¿no? pero tampoco pude continuar, no tenía tiempo y para...apuntarme a una cosa y no poder llevarla a cabo pues mira, encima me sentía mal porque no cumplía con esa...actividad, digo si no puedo pues ya está, pues la dejo ¿no? Conocimientos de inglés sí tengo, me gustaría ampliarlos el día de mañana ¿no? O de informática, sé que cuando termine también... hombre, de informática sé, pero me gustaría también hacer un cursillo pues ya para que me asiente un poco todo lo que me sé ¿no?” (Lucía, 13).

En general, si comprobamos en el capítulo sobre la cultura, podremos ver que nuestros estudiantes modelo no sólo se caracterizan por una dedicación académica comprometida, sino que manifiestan su adhesión a la cultura desinteresada en cualquiera de sus formas: participación institucional (Rubén, Blanca), interés por la investigación (Cristina, Consoli, Romualdo), predisposición a los actos corporativos (Rosario, Consoli, Isabel, Lucía), asistencia a actos culturales (Joaquín, estudiante de Humanidades, no olvidemos). En los estudiantes de las ingenierías (Antonio y Juan), no obstante, es donde no vemos este componente culturalista, probablemente por el carácter preminentemente técnico de la carrera, y, quizá aún más importante, por la intensa dedicación que requiere este tipo de estudios.

En pocas palabras, el estudiante modelo es aquel que hace un uso controlado y sistemático del tiempo y se preocupa de que sus estudios constituyan su actividad central. No se conforma en general con el aprobado, si bien tampoco se muestra obsesionado por las notas, pues esto entraría en contradicción con la estética del saber desinteresado. Estudia intensivamente en torno a un mes antes de los exámenes, aunque diariamente dedica un tiempo a los estudios. Suele asistir a clase, aunque no indiscriminadamente: selecciona a veces asignaturas, y sobre todo falta si por motivos de estudio (exámenes, asistencia a algún curso, etc.) la situación lo requiere. Intenta no quedarse con los meros apuntes, si bien hay quien reconoce que eso puede ser más útil desde el punto de vista de los resultados. De todas formas, ya hemos dicho que este tipo de estudiante se preocupa por expresar el discurso del gusto por el conocimiento en sí mismo, por su carácter reflexivo y crítico, más allá del mero aprendizaje pasivo y memorístico. Se intenta aproximar, por otra parte, al estudiante a tiempo completo, limitando así hobbies o actividades de formación complementaria, aunque hemos de decir que son estos estudiantes precisamente los que mayor preocupación muestran por dedicar su moderado tiempo libre a actividades formativas o culturales en un sentido amplio.

De otro lado, el tipo estudiante modelo sería aquel que decide sin titubeos cursar estudios superiores, bien por ser lo habitual en el ambiente (familia, amigos, instituto), bien por haber destacado como “buen estudiante” en los niveles pre-universitarios. Podríamos decir, en términos de Shütz (tal como proponen Gatti y Martínez, 1997) que para los primeros actúan motivos “porque” y para los otros, motivos “para”. Para estos últimos, en efecto, es necesario justificar de algún modo su decisión, y los éxitos pasados parecen ser uno de los más sólidos argumentos a su alcance. De hecho, este segundo tipo de estudiantes vivirá su relación con los resultados académicos de un modo desde luego menos autosatisfactorio que los primeros³¹. Así tenemos estudiantes brillantes a los que les gusta la investigación y que para subir el expediente se han dado un año más de plazo para concluir la licenciatura, lo que califican explícitamente como un “privilegio”. En otros casos hemos visto que el ponerse a trabajar es la forma que se dan de legitimar su apuesta por no conformarse con lo mínimo para aprobar aun a costa de demorar la carrera. En otra

chica, sin embargo, el retraso del primer año la lleva a plantearse como meta aprobar las máximas asignaturas posibles a sabiendas de que eso repercutirá negativamente en su aprendizaje. Y tenemos, para ser exhaustivos³², otros dos casos, los estudiantes de Ingeniería de Telecomunicaciones, que nos relatan cómo hubieron de superar la angustia que le generaba la incertidumbre sobre los resultados en el primer año, tras lo cual su modo de vivir los estudios cambió y mejoró notablemente.

Y es que en el forma “modélica” de asumir el rol académico, estamos apreciando una clara divisoria que nos remite, pensamos, al tema de la vivencia del estatus de estudiante con más o menos sentimiento de legitimidad que veíamos en el capítulo anterior. Esto ya adelantábamos daba lugar a una mayor dependencia de los resultados académicos para los estudiantes de clases populares, que, en defecto de ir sacando los cursos en limpio, tienden más fácilmente a plantearse el trabajo como forma de ganar la autonomía que necesitan para relacionarse de esta manera “modélica” con la institución universitaria. Por ello, aunque este tipo de estudiante decíamos pretenden serlo “a tiempo completo”, tenemos casos de carreras demoradas (aunque siempre supuestamente en aras de un más profundo aprendizaje y un mejor expediente) que hacen inexcusable la opción de la realización de algún tipo de trabajo que proporcione ingresos complementarios a los de una familia de la que no se quiere/puede dilatar en exceso la dependencia³³.

4.2.2. El “monstruo de oposiciones”.

Recogemos aquí el término acuñado por Passeron y Bourdieu (1967), por lo expresivo del tropo, si bien describiremos un tipo de estudiante con ciertas características a las que los autores franceses no aludieron. Muy especialmente nos queremos referir al

³¹ Se puede apreciar cómo el balance que el estudiante hace de sus notas puede, siendo éstas muy parecidas, variar mucho: aprobar todas menos una en junio puede ser motivo de insatisfacción para unos (por ejemplo, Cristina) y motivo de orgullo para otros (ver el caso de Romualdo).

³² En concreto (ver anexo) estamos hablando de Cristina, Rubén, Lucía, Juan y Antonio. El resto de los diez estudiantes modelo no muestra tan claramente esa predisposición a dar cuenta de sus resultados como forma de justificar su estatus estudiantil.

³³ Es concretamente el caso de Rubén, que no puede ser sólo estudiante, y ha de compatibilizar sus estudios con alguna actividad laboral, aunque ya hemos visto que aún así procura focalizar su ocio hacia las actividades que calcula le pueden ser más rentables académicamente. En el polo opuesto, Romualdo constituiría otra excepción: disfruta de mucho tiempo libre y sabe que podría trabajar en algo, pero se cuida mucho de no hacerlo porque lo considera incompatible con su rol de estudiante.

modo en que se eligió, en primer lugar, hacer estudios universitarios y, en segundo lugar, el tipo de carrera. Es un rasgo que se da en muchos de los universitarios que ahora describimos el carácter azaroso (“serendipity”) que han tenido esos procesos de decisión.

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

D. Pero estabas dispuesta a irte a Granada.

-Sí.

D. Más o menos lo mismo ¿no?si te hubieras ido a Granada te hubiera salido... más o menos por lo mismo, está cerca.

-Está cerca de Granada, y además hay más combinaciones de autobuses.

D. Ah, y entonces cómo es que te viniste aquí.

- Pues... venirme al final ya lo que te dije, da igual.

D. Pero no pudiste en la Diplomatura de Empresariales allí.

-Cuando salen las listas esas pues... estaba mi tía en Jaén, pero claro en lo otro no tenía ni reserva. Y yo ya en vez de complicarme la vida dije bueno, pues para Jaén.

(...).

D. Que por qué, que digo yo... sin tener claro, por ejemplo, lo que era Empresariales te metes...

-No sé, porque yo siempre... he deseado eso, tener una carrera y... no sé, a la hora del trabajo y todo eso... pues eso” (Conchi2, 1-2).

Desde luego, para ninguno de nuestros estudiantes del tipo “monstruo de oposiciones”, estudiar en la Universidad fue algo en todo caso incuestionable, garantizado. El binomio trabajar/seguir estudiando ha formado parte de la matriz de decisiones de estos chicos que, al contrario de lo que veíamos en los “estudiantes modelo”, sí aluden a momentos, motivos, personas, que ejercieron una influencia crítica en sus decisiones. Observemos lo significativo de la cita siguiente, en la que Alicia reconoce el papel tan decisivo de su madre para que ella siguiera estudiando. El término “manía” de algún modo nos informa de que la opción de hacer estudios superiores constituía algo así como una extravagancia, o al menos una conducta extraordinaria.

“- No, el... estudiar ya después de... hacer selectividad y todo que... me haya costado mucho, ya si tenía yo ganas de..., vamos que ya me había

puesto a estudiar y ya..., decía: pues ya me quito de todo esto, que la aceituna, la... peluquería, la cosa diferente; y me gustaba muchísimo magisterio, pero mucho y... dije: pues mira. Al principio pues no, en el instituto es que no me llamaba la atención estudiar, porque había ya amigas mías trabajando y...” (Alicia, 8).

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

En el caso de esta otra chica también se expresa con claridad que la opción universitaria no era la más probable:

“(...). Pero si ha sido difícil que yo llegue hasta donde he llegado, porque para eso también era un reto llegar como he llegado, muy difícil, he tenido que pasar muchísimo, por qué ahora no voy a poder llegar a conseguir sacarme las oposiciones” (Sara, 32).

Además de que en los procesos de elección parecen haber actuado más los “motivos para”, en el sentido de que supusieron un hito, una ruptura con una trayectoria en la que dejar de estudiar e ingresar directamente en el mundo del trabajo desde luego constituía una opción bastante natural y previsible; además, decimos, de este carácter disruptor que tiene en algún grado el venir a la Universidad, el modo en que se elige el tipo de estudios a cursar parece mostrar una especial aversión al riesgo. En efecto, entre los motivos que explicitan, el tratarse de carreras cortas y fáciles sale a relucir en buena parte de los casos. En la cita que sigue vemos cómo se priorizan las facilidades para concluir la carrera sobre las propias preferencias personales.

*“D. Y cómo te decidiste tú por Relaciones Laborales.
-No, no iba a hacer esto. Mi carrera siempre... prefería yo Psicopedagogía. Siempre me ha gustado. Pero... primero tenía que hacer Magisterio, o tenía que haber Psicología, porque me informé y eso, y tenías que hacer siempre, porque no había... Psicopedagogía directamente no hay, hay... tenías que acceder por cualquier... Y yo Magisterio me gustaba, pero no me gustaba tanto. Yo es que los niños me cansan mucho. Y ya una carrera que... mi*

hermana ya estaba colocada y más o menos lo mío... me daba igual pero yo qué sé, había gente en mi pueblo que lo hacía, un primo mío lo ha hecho. Y ya me metió en esto, que está muy bien... que está no sé qué... y ya me he metido en Relaciones Laborales. Pero que yo de siempre he querido hacer Psicopedagogía, de siempre” (Pepi, 3).

En este otro fragmento se aprecia cómo se pondera más el riesgo que los posibles beneficios y se subrayan mucho los costes de la acción.

“-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).

Sergio es un claro ejemplo de desinversión. De resultados prometedores en BUP y COU, se traslada a Sevilla a hacer la Ingeniería Superior de Electricidad, pero desiste del intento, tras el primer cuatrimestre sin aprobar ninguna, por la presión de una carrera previsiblemente muy dilatada (la dilatación de la carrera constituiría un lujo no permisible en su caso) (Sergio, 1-3). Apuesta fuerte, pues dice haber sido siempre muy buen estudiante, pero de la que tiene que dar marcha atrás. En Jaén está terminando la Ingeniería Técnica de Electricidad, que era, dentro de la oferta local, la opción más fácil, la que implicaba un menor coste (Sergio, 18), la menos arriesgada, en definitiva.

“Y no aprobé. Y además que los exámenes de septiembre yo vi el panorama y digo... vamos, una carrera que tiene seis años, me tiro yo ocho o diez años, luego ya no sé... no se puede permitir eso ¿no?, te lo puedes permitir pero no estoy dispuesto a...a hacer ese gasto. Entonces cogí y me vine aquí, a Jaén.

(...)

(...) que yo aquello no... Era para mí, porque yo tenía mucha vocación, pero que no me lo podía permitir estar en plan... en plan aquel” (Sergio 1-3).

“(...) y me he metido ahí porque prácticamente rebotado de... del otro lado. Porque me matricu... bueno, voy a sacar la ingeniería técnica, no gasto, me la saco a mi ritmo, no por aguante después y demás” (Sergio, 18).

En estos jóvenes lo que está de fondo en todo momento es el relativo “déficit de legitimidad de los estudios” en tanto éstos suponen una apuesta que implica unos costes (directos, pero también de oportunidad) elevados y prolongados que ha de asumir la familia, con la que se contrae por ello una fuerte deuda. Estudiar es legítimo, siempre y cuando haya motivos que lo justifiquen. Lejos por tanto de una situación familiar en la que el derecho a continuar la vía escolar se dé por garantizado, este derecho se ha de, si no conquistar (pues las aspiraciones educativas de las familias son en general altas, dado el creciente papel de la escuela en la inserción laboral), sí al menos defender. Desde luego, los resultados académicos constituyen uno de los más sólidos argumentos a favor de la opción universitaria –ya lo hemos apuntado en otras ocasiones-. Ser buen estudiante en la secundaria ofrece garantías de una carrera exitosa y permite al menos intentar opciones más arriesgadas (es el caso de Sergio). No obstante, no es el caso de la mayoría de los universitarios que ahora describimos. Lo que sí caracteriza a todos ellos es una explícita preocupación por las notas, lo que en muchos casos no supone más que una búsqueda del aprobado a toda costa.

“-El tema... pues... exigen mucho. Ellos dan y entonces quieren que nosotros le demos. Siempre exigen mucho. Tú les dices que has suspendido y se enfadan. Yo creo que ya cada vez lo comprenden más, ¿sabes?. Ellos ven que estudiamos y... antes te regañaban mucho. Porque ellos dicen que dan mucho, que no salen o se quitan de mucho, pero que nosotros tenemos que ir a por todo, ¿no?.

(...).

Bueno, tenemos que tenerlo todo aprobado.

(...).

Y claro eso le molestaba a ellos y siempre estaban con el que: que no, que siempre hay gente mayor, que siempre tienes ahí gente superior y que no te va a colocar... que tienes que tener más, que si no vas a estar en el campo como nosotros. Siempre te dicen eso. Cuando vamos a la aceituna a coger, dicen: ya sabéis lo que tenéis que hacer si no queréis estar aquí pasando frío... estudiar y...” (Inma, 5).

En este fragmento Sara expresa cómo su preocupación por mejorar en los resultados le ha llevado a dominar una determinada “tecnología” para hacer exámenes.

“-Además, que ya más o menos he cogido la táctica, como yo digo, para... para sacar nota. Porque yo antes decía, a lo mejor... bueno, voy a aprobar el examen. Por ejemplo, en el instituto yo siempre me planteaba aprobar.

D. Y ahora sacar nota.

-Exactamente. Y al llegar aquí a la Universidad, en el primer año, pues casi me planteaba también aprobar. Porque en el primer cuatrimestre tengo varios aprobaos. Pero ya conforme me vi yo... me fui dando cuenta de las cosas, y ya pensaba siempre "pues si saco mejor nota porque no voy a... si estudio más pues me puedo esforzar más a la hora de redactar el examen...", pues yo qué sé..

D. De qué se trata, cuál es esa...

-El truco ¿no? como yo digo. El truco, cosa que yo no sé (risa).

D. No lo sabes expresar...

-Sí, que cada vez que estudio saco más nota. Pero... sí, yo he procurado por ejemplo, antes de contestar la pregunta, pues recordarla bien, enfocarla desde una introducción, después hacer bien la introducción, después ya ir poniendo los puntos, desarrollándolos, escribir bien, nunca dejar la letra ya porque esté cansada... ya dejar de escribir bien no, siempre la letra muy bien, con los márgenes, yo qué sé. Guardar un aspecto formal dice eso cuenta mucho” (Sara, 42).

Estos estudiantes, preocupados a veces hasta lo obsesivo por los resultados, suelen valorar que en el ambiente estudiantil las relaciones están muy mediadas por la competitividad.

“- Pues fíjate tú, que a pesar de que nosotros somos ese grupo que nos lo tomamos en serio, en tercero ya ha llegado el punto que incluso hay rivalidad entre nosotros. Eso es lo peor, Eso es lo que yo he notado, durante la carrera es lo que yo más he notado.

D. ¿Por notas?

-Por notas, por notas. Es que vamos eso... es una pena. Es una pena porque la amistad se pierde. En primero menos, en segundo ya se va notando, ya es cuando ya aprietan..., que dicen... por aquí hay que ir por encima. Y ya en tercer, este año, como perros y gatos en mi clase. Un desastre. A ver quién es el que va más, a ver quién coge los apuntes mejor, a ver que... quién es el que se queda con las fotocopias... y ya está. Es una pena, la amistad se está perdiendo por completo “ (Sara, 11).

“-Te picas, te picas. Yo creo que eso muchas veces es bueno, porque te picas... Tú, ¿qué has sacado?” (Inma, 23).

A la hora de valorar a los profesores, el examen y los criterios de evaluación constituyen elementos centrales, reflejo de una relación muy burocratizada (tal como concluyen Alonso y Ortí, 1990). No obstante, el grado en que los docentes se implican personalmente en la relación con los estudiantes también es un aspecto muy estimado.

“(...) gente que te da temas por fotocopias y te dice ¡estúdiatelo! y se pone luego a contar, a contarte su historia en clase; tampoco... que ni que... sea alguien que lo lea todo ni que sea alguien que dé un... temario y... te ponga a contar... historias; hay un... profesor que nos cuenta sus viajes y luego pues exige muchísimo en el examen y te da muchísimos apuntes pero no lo has visto nada, tú no lo has visto nada; te viene a contar su historia, lo de su hija y lo de...” (Alicia, 53).

“-Con apuntes, la mayoría con apuntes. Y lo explicaba. Sobre todo yo tengo... lo que pasa a los alumnos, algunos profesores pues se te quedan porque han explicado mejor que ninguno. Yo dos o tres me encantaban. Es que iba a sus clases porque es que me encantaban. David, un tal David de Historia, ese hombre se puede considerar contento porque daba unas clases... oy qué clases daba, es que era... es que te gustaba oírlo. Es que te lo explicaba todo que te lo daba masticado. Vamos, ese te los daba todo los apuntes bien, con puntos y coma. Unos apuntes superbién. Más explicaos que nada, y todo el mundo decía igual. Todo el mundo. Y además es que tenía las clases llenas, porque es que explicaba... También la asignatura era bonita, también acompañaba. Daba Historia Contemporánea. Suspendí, el primer... saqué un cuatro con siete y no me aprobó. Y yo lo comprendo. El lo dijo. Que... y luego en septiembre sí aprobé con sobresaliente. Porque a mí la asignatura me gustaba. Y yo... entré en su despacho a ver mis notas, ya te digo, de... y fui y me dijo... que me estuvo explicando y... a mí me cayó muy bien ese profesor” (Pepi, 17).

La presión que supone la necesidad de responder con resultados exitosos lógicamente tiene mucho que ver con el grado de solvencia de la familia. El caso extremo es el del becario.

“-En segundo las aprobé todas. Me quedó financiero y las que me matriculé en segundo. Y en... luego en segundo otra vez pues... ya las... en septiembre, bueno, en segundo... en junio ya había conseguido la beca. Una vez que aprobé en junio ya tenía la beca. Me presenté en septiembre, y

aprobé dos que me quedaban. Y ahora tercero el primer cuatrimestre las he aprobado todas” (Conchi2, 7).

En situaciones de carreras no exitosas, realizar algún tipo de trabajo o ayuda familiar parece erigirse como actividad que confiere legitimidad y en ese sentido libera de la necesidad de dar cuenta en todo momento de los resultados, lo que llega a resultar a juicio de algunos asfixiante. Así Pepe narra cómo desde que aprobó las oposiciones de ordenanza en el ayuntamiento de su pueblo, aunque continúa con la carrera, ha cambiado la actitud de su padre hacia él:

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

En las citas siguientes también apreciamos cómo el trabajo constituye una forma de compensar el déficit de legitimidad de los estudios cuando no se obtienen buenos resultados.

“- 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).

“- (...) trapicheo mucho, porque no es sólo el trabajo que tengas en la casa, sino que siempre te buscas cosas por fuera. Y nosotros en particular, desde... cobrar facturas a comisión, vender mantecados...trapicheos diversos. Cosas que metan dinero en la casa aparte de los sueldos. Y entonces que desde la mitad del instituto ya no he trabajado tanto. Luego ya hace un par de años que me agobié un poquito de la carrera, y dije... los tra... yo voy a trabajar ya los fines de semana, los fines de semana... los... los veranos. Y ya me busqué con un profesor que me daba clase y metí a trabajar de peón en Valeo en los veranos. En una fábrica de faros de coches. Y... nada, también si me sale la aceituna este año no, porque nunca

he tenido exámenes (...) y yo quiero ya terminar las asignaturas que me quedan, y si encima que no he tenido...

D. Estas Navidades no tienes...

-No he ido a la aceituna, y... me cuesta mucho trabajo porque... cuesta mucho trabajo dejar pasar el dinero. Cuesta trabajo” (Sergio, 37)

“(...) porque yo cuando me quedé fuera... pillé también un bajón, porque yo decía que qué iba a hacer ahora, después de estar todo el este trabaja... Vamos que, todo el verano, que no salía ni nada, por estudiar, y luego llegas y la aprueba y no... entras... pues me quedé... Y me convenció, dice tú métete en ésta, además fue ella la que me dijo que me metiera ahí, que no perdiera el año que a lo mejor me gustaba más que lo otro, y... y que ella, vamos, que... también ahora le ayudamos, mi hermano se... mi hermano va a la aceituna, y yo estoy en la peluquería, entonces pues... dice, que prefiere que la echemos en... cuatro años a que nos quitemos en el segundo...” (Alicia, 10).

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

*“Mi grupo somos más campechanos, más... hombre, estamos ahí porque vamos a sacar una carrera, y que estudiamos un montón. Eso es... más... vamos, está claro. Y vamos todos los días a clase. Fíjate tú, eso es también una cosa que... característica. Vamos todos los días. Yo, en los tres años que llevo de carrera, yo creo que, mal contadas, ni tres ni cuatro veces he llegado yo a faltar. Todos los días, todos los días. Sí, sí, todos los días, todos los días. Yo es **como un trabajo** oye. Todos los días. Levantarme a mi hora, cojo mi autobús, y mira que tiene una carrera, me deja en el Princesa y me tengo que venir andando hasta la Universidad, andando hasta la Univ. Que cuando llegas, llegas para sentarte y decir "jai". Tienes que cruzar la carretera, que eso ya tiene su peligro. Está lloviendo, haga el día que haga, tienes que correrte ese riesgo. Después irte andando por la... por la... por el lado de la carretera. Es que tienes que cruzarla y los coches que te pasan a centímetros ¿sabes?” (Sara, 5).*

“-Esas horas tan malas sí, la biblioteca está totalmente tranquila, no hay nadie. Porque está todo el mundo comiendo y te puedes concentrar. Es que sino no tenía tiempo, porque las clases el año pasado la terminábamos a las nueve de la noche. Mientras que llegábamos a nuestra casa eran las nueve y media. Cenabas y, después de estar todo el día aquí era... muy malo. Entonces... Yo me quedaba a estudiar hasta la una o las dos de la mañana, pero... luego al día siguiente tenías que levantarte otra vez a las ocho de la mañana. Estabas hecha polvo, llegaba el fin de semana y tenías que estudiar... más” (Inma, 19).

“- Y es un peligro que... que corres. ¿Sabes? Por ejemplo, mi amiga es de Andújar, y empezamos a la misma hora, se podía venir en el mismo autobús y ella no, ella pasaba. Ella decía que aunque llegue media hora más tarde o una hora más tarde pero yo no... yo no corro ese riesgo. 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 más temprano, ni más tarde, nada. Yo a mí no me...” (Sara, 8).

El trabajo, con la capacidad de sacrificio que conlleva, se entiende como valor y como criterio de valoración de las personas y los comportamientos, académicos en este caso.

“- Eso cosa. Eso es otra cosa, otra... otro valor que yo tengo (risa). Que es que en mi casa tenemos tierras, y esas tierras se tienen que trabajar. Y las trabajamos nosotras, las niñas de la casa. Entonces, el día que no podía estudiar era porque me tenía que ir a lo mejor a labrar el algodón, a labrar remolacha o lo que fuera” (Sara, 10).

Lógicamente, la ociosidad no está permitida.

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

La austeridad en la utilización del tiempo tiene su correlato en algunos casos en la del uso del dinero.

“(...) por ejemplo, ayer me dio mil pesetas. Me quedé a comer, y gasté lo que vale un bocadillo, no gasté nada y hoy no me ha dado dinero. Eso es que lo tengo hablado ya. Siempre, siempre eres un poco rata. Porque como te lo da tu madre... pues nunca... a lo mejor mi amiga se toma... Porque mi amiga Gema... sus padres son profesores, son mae... son maestros y siempre tiene mucho más dinero que yo. Si a lo mejor se bebe una cerveza, yo no bebo una cerveza. O se bebe un café, yo no quiero café. Siempre... estamos...” (Inma, 33).

Desde luego estos chicos se sienten “centrados” en sus estudios, de modo que se desmarcan de “los marchosos” para los que, desde su punto de vista, la dedicación a la carrera queda en un segundo plano.

“(...) ella no quiso seguir con nosotros porque... nosotras éramos más... más estudiosas, bueno más estudiosas tampoco, yo también salgo ¿no? y salimos aquí, pero que éramos más centradas, y después se fue con otras amigas. Que eran como ella, que le gustaban la juerga” (Pepi, 23).

“...pero peleas en serio y todo. En primero sobre todo. No, peleas de decir no me hables más (...). Gente que no ha cumplido, gente que no es responsable. En primero, por ejemplo, yo venía muy despistada, sin embargo yo desde un principio supe cumplir. Si a mí en el grupo se dijo vamos a hacer un trabajo, hay que quedar estos días... yo he venido los días que he tenido que venir como si fuera un día normal. Yo me he tenido que gastar mi... mi dinero en venir como si fuera otro día. Gente que ha pasado. Que la noche anterior se ha ido por ahí de marcha o lo que sea, y ha dicho "Pues no voy". Y no ha venido, no ha cumplido. Gente que, ya te he dicho, pasa este... este trabajo a máquina, ya que no has hecho nada, pásalo a máquina, y no lo ha pasado. O si lo ha pasado, lo ha pasado fatal. Vamos que eso daba pena ver el trabajo. Y eso pues... molesta, molesta porque tú te esfuerzas en hacer el trabajo bien, y después te encuentras con gente que no te cumple “(Sara, 16).

En relación con esto, la dedicación laboral puede ser excluida por su incompatibilidad con la dedicación académica (ver Pepi, 9; Inma, 22) que, además, se intenta, como hemos visto, homologar con el trabajo. Y en los casos en que sí se realiza algún tipo de trabajo, éste constituye un intento de compensar la deuda con los padres, y se reconoce desde luego que resta tiempo y en ese sentido resulta más bien un lastre para el desempeño del rol estudiantil (ver, por ejemplo, Sergio, 4; Sara, 20).

“- Mi madre incluso no quiere que vaya, porque dice que... como siempre me quedan, lo que tienes que hacer es ponerte a estudiar, porque esa semana no sé qué, a ti no te hace falta... el dinero, de verdad. Y lo que tienes que hacer es ponerte a estudiar, ponerte a estudiar, ponerte a estudiar, no sé qué. Pero digo mamá si es una semana, y yo eso no tardo nada, vamos que se pasa en nada. Una semana más que menos...” (Pepi, 9).

-Yo trabajar no... la verdad es que mi padre ha tenido la posibilidad de (...) y mi padre nunca me ha dejado trabajar en ningún sitio. Porque yo quería dar clases en el verano y me decía que no, que por qué. Me decía: tú estás estudiando, tu único trabajo es estudiar, no tienes otro trabajo” (Inma, 22).

“(...). He estado a punto de dejar la carrera porque estaba un poquito agobiado, me he puesto a trabajar, y he estado estudiando también, y... esta carrera estudiando y trabajando no se saca. Es jodida” (Sergio, 4).

“-Y estudiando lo llevamos todo por delante. Lo llevamos todo por delante. Por eso te digo que 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 ayudarle en esas cosas", pero es que si no le ayudo... Ellos me están dando a mí... me están costeando 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, 20).

Como era previsible, nuestros estudiantes son asistentes regulares a clase, a la que sobre todo van a “coger apuntes”.

“- Y al llegar luego de... al terminar de comer a mediodía, a las tres y cuarto cogía el autobús para Jaén, llegaba a clase a las tres y media, corriendo, me metía en clase y ya...

D. Te deja el autobús allí abajo.

-Dentro de la Universidad, sí. Y ya coges los apuntes” (Pepe, 8).

“E: ¿Tú asistes a clase, asistes con frecuencia?

A.: Ahora sí, vamos que... este año, bueno, el año pasado y este sí; sí porque... si no asiste hay que... ya no sólo por a... los apuntes que te dejen no son... lo mismo que... has cogido tú, no te suenan las cosas lo mismo que si vas todos los días y... un poco de todo, yo que sé, es que... también, ahora, en segundo por ejemplo, si no te ven la cara, con... los pocos que estamos, pues ya llega un punto en que conocen tus nombres

y... conocen todo y que... se nota. No sé que... que es más... que tienes que... que si quieres... que luego te suene algo; es que luego, como quieras metértelo todo de golpe, no puedes; o te lo mezclas todo, entonces...” (Alicia, 19).

Son estudiantes igualmente que no dejan para el final la preparación de las asignaturas. Van estudiando diariamente, aunque de un modo más intensivo en la época de exámenes, en la que no se asiste a clase. En todo caso echan en falta más tiempo para estudiar en el día a día.

“D. Y diariamente estudias o empiezas en exámenes...”

-No, no, yo no hago disparates. Yo estudio... habitualmente y cuando ya se acercan los exámenes ya me pego los lotes padres. Pero que no soy... demás no conozco a casi nadie que haga eso. Estudias cuando puedes, lo malo es que no puedes” (Sergio, 27).

Observemos cómo se plantea esta chica tanto la asistencia, como la preparación de las asignaturas. Veamos cómo enfatiza los aspectos más rutinarios: se va a clase a recoger apuntes (folios), que luego habrá que memorizar (estudiar folios), sin que la comprensión sea una actividad imprescindible.

“-Yo sí, yo intento ir a todas. Otros años no he ido. Pero es que hasta el mal rato que tengo ¿eh?, tengo un mal rato porque no he ido...Porque yo eso de faltarme apuntes...no me... es que me descontrola, que no me pueden faltar apuntes. Me miras... estoy dislocada. Me fal... ya estás liada... me falta esto... las tengo a todas dislocada. Me lo dicen ¿eh? Es que... yo los apuntes no me pueden faltar nada. Me pongo enferma. Yo hoy no he ido por el trabajo, porque es que tenemos que hablar con el muchacho. Y lo tenemos que entregar el trabajo el lunes. Y yo no podía faltar ya... más al trabajo. Y ahora es... ha llegado una amiga y me los ha dejado, los apuntes. Yo estoy más contenta ya porque los tengo aquí en mis manos...”

D. Que estás acostumbrada a ir todos los días a todas las clases.

-Sí, yo todos, todos. A no ser que no... y es que no falto nunca.

D. Aunque haya alguno que no te enteres o que no te gusta como da...

-Pero copio apuntes. Yo aunque no me entero, aunque no me guste, yo copio apuntes. Y además eso hace mucho. Yo lo he comprobado en el primer cuatrimestre. Que muchas veces las asignaturas que he aprobado las he aprobado porque eran muy pocos grupos. Yo como siempre me pongo alante... y el profesor ya es que nos conocía, porque ya de vernos... yo qué sé, que era.. .era a última hora, a las dos y media salíamos. Había mucha gente que no se quedaba. Y a mí el hombre me caía bien. Es verdad,

me caía muy bien. Y yo me daba cosa faltar a su clase. Me conocía. Y yo qué sé, ha sido ya de confianza con el profesor, que... yo creo que... que incluso me ha ayudado mucho a aprobar ¿eh?, con ese profesor. Con mucho de asistencia. Y nada, y yo creo que bien, que ha ido a mejor. Desde el principio hasta ahora mucho mejor” (Pepi, 12).

“-No, no, no. Hombre si no puedo no voy. Yo sí. Me quema, me pincha la cama. Yo un día estar acostada teniendo clase me da... que no, que yo a clase sí voy siempre. Siempre que puedo es que voy. Y por las tardes llego, como, a lo mejor veo un ratillo la tele porque... y luego me pongo a estudiar. Ahora estoy más... desde que terminó los exámenes no he tocado un libro como quien dice. Ahora me tengo que poner a estudiar. Que ya... vamos que tengo más apuntes. Ya si me voy poniendo a estudiar. Cada tarde a lo mejor cojo una asignatura, la voy estudiando. Pero una tarde no las mezclo. Es que hay mucha gente que sí, que una tarde a lo mejor se pone... bueno, de aquí a esta hora me voy a estudiar esto, estas dos horas me voy a estudiar lo otro. Pues yo no, yo tengo que estar con una asignatura. Porque yo esos cambios, dejar una cosa y meterme en otra... yo no puedo. Yo a lo mejor me estudio lo que pueda, dos o tres folios a lo mejor, o lo que sea, por la tarde bien estudiado y al otro día pues cojo otro. Y así voy estudiando” (Pepi, 19).

Aun relatando un proceso de progresiva mejora en cuanto a un aprendizaje menos superficial y memorístico, fijémonos en el modo en que enfatiza aspectos mecánicos y repetitivos (Inma). La cita de Pepe destaca por lo obsesivo de convertir todo a “folios” (apuntes).

*-Yo antes me lo aprendía todo de memoria. Y ahora no, ahora... Primero me lo leo. Después lo subrayo. Después hago el esquema, después ya lo comprendo, y después ya me lo estudio. Y siempre me lo estudio y luego... siempre me pongo a estudiar casi dos semanas antes del examen. ¿para qué me voy a estudiar...? Siempre tengo que tener... siempre tengo que repasar por lo menos dos veces antes del examen.
(...).*

-Sí, mis amigas... las que nos juntamos siempre hacemos lo mismo. Lo resumimos, lo coloreamos... Lo... y nos hacemos los esquemas” (Inma, 42-44)

“- Muchas veces nos decían "esto lo ampliáis por tal libro". Y yo cogía y, en vez de tener el libro, pues lo fotocopiaba, o lo copiaba. Y me lo estudiaba ya por... Que no lo estudiaba yo de los libros. Me gustaba más

pasarle a... folios, y estudiármelo todo seguido de los folios. Que no coger los folios, luego más libros, luego irme... así me las buscaba” (Pepe, 10).

En Sara la oposición “pijos”-“campechanos” nos informa de un cierto complejo por ser “del campo”. Complejo en cuanto a unas supuestas menores habilidades académicas, que intenta superar tomando precisamente al grupo de los “pijos”³⁴ como referente del que aprender maneras de trabajo escolar.

“- Subrayo. Yo antes no subrayaba, yo antes ah, yo que voy a subrayar. Yo me liaba: tucutú, tucutú, tucutú. Y ya desde que entré a la carrera yo me fui yo fijando: hombre, la gente subraya aquí, y tiene los folios... Total que ya voy a subrayar también. Me lié yo: chucuchú, chucuchú. Me compré yo mi "rotu". Empecé yo a subrayar y todo. Mi hermana: vamos, vamos, vamos. Mi hermana siempre la voz de la conciencia: tú peor que los niños chicos, mira ya se te está pegando ya, hasta con los colorines y todo, pero nena qué haces. Ahora es ella la que subraya y me parto yo de risa. Digo qué haces tú ahora subrayando. No, porque ya me he acostumbrado y ya... Ah, ahora ¿no? Y en fin, muchas cosas” (Sara, 44).

Estos estudiantes se muestran, por otra parte, preocupados por la formación complementaria, si bien en muchos casos la postergan hasta una vez concluida la carrera, por falta de tiempo (o de dinero). De cualquier modo, es destacable el carácter abiertamente credencialista y utilitarista con que se expresa su interés por este tipo de formación.

“-He hecho cursillos, varios cursillos. Que los he pagado yo, para que te den créditos. También porque te dan tu título y a mí me gusta mucho tener mi título, me gusta. Y... hice, he hecho dos o tres. Es que es verdad, cuando voy a apuntarme a un cursillo o ya se ha terminado o ahora empieza o no sé qué. Y me da siempre coraje. Yo qué sé. Y hice dos o tres, uno hice de Historia del Derecho, que era de Derecho, casi todo el mundo era de Derecho. (...). Y nos dieron nuestra carpeta, nuestro boli, en fin. Y estuvo muy bien el cursillo, la dio el... fue el... el direc... no sé qué de Historia. Era alguien, vamos, alguien muy importante. Y vinieron de Cataluña... vinieron de tos lados, vinieron de Córdoba, todos los ésos de... Y el hom... y el caso es que al hombre lo he visto yo, al hombre me lo he encontrado un montón

³⁴ En un momento de la entrevista comenta que es un rasgo de las “niñas pijas” el que subrayan sus apuntes con colorines, lo que luego nos revela como una de las técnicas que ha aprendido para mejorar su forma de estudio.

de veces... (...). Pero yo pregunté y me dijeron sí, tú te apuntas que te dan dos créditos” (Pepi, 37-8).

En cuanto a la vida cultural, para ir terminando la descripción de nuestros estudiantes “monstruo de oposiciones”, podemos comprobar³⁵ son todos universitarios con una débil o nula vinculación con la cultura universitaria, en tanto su relación con la Universidad queda casi exclusivamente circunscrita a su rol académico entendido éste tal como hemos descrito más arriba.

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

Para ir concluyendo, hemos descrito 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. Al contrario, hicieron falta motivos (motivos para) que la justificaran o al menos diesen ciertas garantías de su posible éxito. Lo que más claramente sin duda apreciamos es que en esta decisión, y sobre todo en el tipo de estudios que se elige, prima la evitación de apuestas arriesgadas, en cuanto a la supuesta posibilidad de fracasar, sobre los beneficios que se pudieran obtener. Se trataría, según la clasificación de K. Lewin (1969) de sujetos que, en cuanto a la fijación del nivel de aspiraciones, tienden a no ser arriesgados, evitando las posibilidades de fracaso³⁶. Desde los teóricos de la elección racional, hablaríamos de acciones aversas al riesgo; así como desde una tradición más en la línea de la reproducción cultural, de elecciones en negativo (“procesos de autoderrota”, diría Reay, 1998).

A lo anterior habría que añadirle el carácter más aparentemente azaroso (“serendipity”), o al menos contingente, de las elecciones, resultante sin duda, tal como propone D. Reay (1998), de que éstas nunca se han dado por garantizadas, sino que, al

³⁵ En el capítulo sobre la cultura.

³⁶ Los otros tipos de sujetos serían los idealistas (tienden a mantener el nivel de aspiraciones lo más alto posible), y los realistas (cuya tendencia es a conservar el nivel de aspiraciones de acuerdo con un cálculo

contrario, ha sido necesario articularlas, lo que muchas veces se ha hecho de un modo fluctuante, en un contexto de incertidumbres, dudas, desde luego bien distinto del de aquellos chicos para los que venir a la Universidad constituía la opción más probable, prácticamente garantizada, que por ello no necesitaba argumentarse ni explicitarse.

De fondo hemos visto late un claro sentimiento de deuda hacia los padres, dado que la opción de seguir estudiando implica continuar con la dependencia de ellos. Esto tiene que ver con la carencia de recursos económicos, por un lado; pero en algunos casos parece que actúa más una valoración cultural del déficit de legitimidad con que se percibe el ser estudiante³⁷. El caso extremo en que predomina el déficit de capital económico sería aquel en que el estudiante depende estrictamente para su mantenimiento como tal de una beca³⁸. Lógicamente aquí la dependencia de los resultados académicos es absoluta.

En cualquier caso, nos parece un rasgo distintivo de nuestros estudiantes del tipo “monstruo de oposición” su explícita preocupación por las notas, lo que en ocasiones da lugar a relaciones abiertamente competitivas. A veces se trata tan sólo de la búsqueda del aprobado (no estamos hablando de estudiantes brillantes, aunque sí pueden llegar a ser notablemente exitosos). Pero lo que sí destacaríamos es la dependencia de los resultados, dado que éstos se erigen como el más sólido argumento legitimador de su apuesta universitaria.

En jóvenes de carreras más demoradas, el compaginar los estudios con algún tipo de realización laboral libera del sentimiento de culpa y confiere legitimidad al estatus estudiantil. De cualquier forma, además, con trabajo o ayuda familiar de por medio o sin

máximamente ajustado a las posibles realizaciones futuras, lo que sin duda supone, observemos, la máxima cantidad de información disponible).

³⁷ En concreto, nos dan pie a reflexionar sobre esto casos como el de Inma, mediana propietaria agraria, que subraya el aspecto del ahorro en su manera de vivir el ser universitaria, y se compara con una amiga, hija de maestros (la comparación de hijos de agricultores con hijos de maestros ha sido recurrente, curiosamente), que está libre –considera– de esas premuras económicas. En cuanto a capital económico se refiere, pensamos estas dos estudiantes no difieren mucho; sin embargo, sí parece tener consecuencias el valor de la austeridad que un tipo de familia se cultiva y no tanto en otro. Creemos que todo esto nos remite, en definitiva, a la posible mayor predisposición que los hijos de maestros tienen a invertir en educación, y, sobre todo, al déficit de legitimidad que para los hijos de agricultores tiene la opción de seguir estudiando. En otras palabras, mientras para unos el que los hijos estudien es lo más “normal” y previsible, para los otros esto ha de, en alguna medida, justificarse.

³⁸ Nuestro “monstruo de oposiciones”, aunque veremos no siempre es un estudiante muy destacado, guarda una estrecha similitud con “el becario” de Hoggart (1999), si bien nosotros estamos subrayando, quizá más de lo que lo hace éste, la presión de la familia por conseguir buenos resultados y así justificar su estatus estudiantil. No olvidemos que las expectativas educativas familiares han aumentado en todas las clases sociales, dado el creciente papel de los títulos escolares en la inserción laboral.

ellos, el destacar el esfuerzo y el sacrificio como virtudes moralizadoras de la actividad del estudiante, sin duda habilidades laborales para el segmento profesional poco cualificado al que los padres de estos chicos pertenecen, pensamos también nos remite a la necesidad de justificar la opción universitaria saldando la deuda con la familia por medio de una sobreidentificación con la moral ascética del pequeño campesino³⁹. De modo que, incluso no habiendo trabajo real del estudiante (porque no lo necesita, dado sus satisfactorios resultados, o en casos de familias más solventes), sí se puede apreciar un claro intento de elaboración de la homología del trabajo académico con la dedicación laboral, entendiendo ésta especialmente como trabajo manual con claras reminiscencias de una moral campesina tradicional.

Un rasgo que nos evoca dicha moralidad es el de la austeridad presentada como aptitud con efectos positivos sobre los resultados académicos. Austeridad entendida por un lado como capacidad de ahorro económico en aras de invertir en educación; y por otro, más frecuente, austeridad como capacidad de control del tiempo ocioso en tanto que no destinado al estudio. Ello da lugar a un discurso moralista sobre el uso del tiempo que en ocasiones lleva incluso a alguno a reconocer su dedicación laboral como un lastre que le resta ventajas comparativas en relación con otros compañeros.

Nuestros estudiantes de este tipo son, lógicamente, asistentes habituales a clase, en tanto que su trabajo, centrado en el aprendizaje memorístico de apuntes, así lo requiere. El estudio diario suele concretarse en ir mirando y subrayando apuntes, que se estudiarán más a fondo en el período de exámenes, ya excusados de ir a clase. Se trata así mismo de jóvenes preocupados de ir “engordando currículum”, adquiriendo títulos, y en ese sentido han venido realizando algún tipo de cursillo y tienen previsto realizar algunos más, sobre todo una vez concluida la carrera y obtenido el título principal.

Y, en fin, son estudiantes que focalizan su relación con la institución universitaria de un modo muy instrumental, de modo que las actividades culturales quedan muy lejos de sus intereses.

³⁹ No todos los estudiantes de este grupo son hijos de campesinos, pero sí proceden de un hábitat rural, en que las virtudes de una moralidad campesina tradicional seguro aún tienen un cierto eco.

4.2.3. El estudiante parsimonioso.

Algo que resulta especialmente característico de estos chicos es que expresan muy claramente que los estudios no constituyen su actividad central, al modo al menos en que lo manifestaban los dos tipos anteriormente descritos (el “estudiante modelo” y el “monstruo de oposiciones”). No es que se trate de estudiantes con nula dedicación, pero sí de jóvenes que expresan, en unos casos, que no dudan en compatibilizar su actividad académica con la realización de algún trabajo; y, en otros, simplemente que no consideran necesario sacrificar su abundante tiempo libre en aras de una mayor dedicación.

“- No, pero verás; eh... yo, estudiar, estudio; vamos, y si hace falta sacarse lo que sea yo me mato el día estudiando; pero que eso, que... quedarme en mi casa así estudiando, tres meses la asignatura, (que no puedo; yo si hace falta echo horas por la noche, pero es que no; yo tengo que estar trabajando; o algo o... me entra...” (Juan, 32).

“... que sí que ves que... ellas..., o, o que te lo dicen; como no son de aquí tampoco lo sabes; y te dicen he estado mucho tiempo estudiando, he estado dedicada, casi todos los fines de semana me he quedado, y después ves que las notas pues son... iguales que..., por ejemplo las mías que no... soy de persona de estudiar... así en serio... todo el año.

(...).

(...) yo creo que perfectamente se puede llevar las dos... las dos cosas a la vez, de hecho hay gente que la lleva ¿no? que va con todo aprobado y... los fines de semana son de fiesta y entre semana es para la carrera; y le dedican el tiempo normal, ni excesivo ni poco; tú te administras el tiempo y ya está.

(...).

Pero lo que yo he visto son gente que se agobia mucho y que está muy agobiada en el sentido de... tengo que sacar la carrera a la primera, tengo que...; que eso mismo, son..., por ejemplo en mi carrera son la gente que te dicen: no te dejes los apuntes de..., porque después en las oposiciones vamos a ser rivales; son gente que está demasiado obsesionada o una cosa que yo pienso que cuando más te obsesiones menos rinde; cuando más relajado estás siempre rindes más; y yo lo veo eso, gente muy..., muy encabezada en ser los primeros, en todo..., competitivos, muy competitivos” (Conchi, 32-34).

No debemos dejar pasar por alto que la dedicación laboral actúa en ciertos casos, como sucedía en algunos de nuestros universitarios de los tipos anteriores, como actividad que justifica el estatus de estudiante, en principio deficitario de legitimidad, y aún más si nos encontramos con cierto retraso académico.

“...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... yo creo que fue como excusa para que no me dijeran nada de los estudios. Es decir, fue como una excusa. Es decir, como no he respondido, en los estudios, he fracasado... bueno...” (María, 15).

De hecho estos estudiantes, cuando les pedimos hagan el ejercicio de establecer una tipología de universitarios, se desmarcan clarísimamente de los “competitivos”, y sin embargo parece miran con envidia a los que pueden permitirse el lujo de un diletantismo absoluto. Lo que pensamos nos dice mucho de su actitud parsimoniosa ante los estudios.

“- Yo... , el ejemplo, hay el estudiante que es... , un amigo mío que tengo, que vive mejor que un marqués, estudia (...), no tiene problema de nada, problemas, el padre tiene dinero, entonces, pues nada, baja a la universidad con su moto, irse a la biblioteca y dejar los libros, se sale, y se pone a hablar con sus amigos, y está, pasa horas, horas, horas y horas, luego (...) pero , déjame los apuntes, tengo una relación desde el bachi, desde el bachiller muy buena, he estado en su casa (...); déjame los apuntes, me dice, se prepara a lo mejor un cuatrimestre dos o tres asignaturas nada más, dos o tres; él vive así... (...).

Luego hay, ¿qué tipo?, el que compite, a ver, que está mirando el de al lado, lo que está haciendo, lo que está... , está que a ver... ; llega y estás estudiando, ¿qué estás estudiando?, no sé qué, no sé cuánto; pues yo estoy estudiando esto; pues ahora no voy a estudiar esto, voy a estudiar lo que tú, se pone al lado y empieza a estudiar, al lado tuyo, y empieza un poco a estorbarte...” (Pablo, 33-35).

Y es que estos chicos desde luego no están preocupados por sacar nota. El aprobar es su objetivo, y el hacerlo en los años previstos por la carrera tampoco parece sea absolutamente prioritario entre sus metas. En la cita siguiente sale a relucir el contraste entre la razonabilidad del estudiante que dice regirse por la “ley del mínimo esfuerzo” y la de su padre⁴⁰, que parece representar otro tipo de “lógica” más racional: si dedicas un tiempo a estudiar, hazlo del modo más eficiente e intenta maximizar las notas. Entre nuestros estudiantes parsimoniosos parece que el objetivo incuestionable es sacarse el título, pero hacerlo en el menor tiempo posible y con los mejores resultados no parece constituir el motivo central de su comportamiento.

*“- Hombre, claro, algo hay que hacer, por lo menos para aprobar.
(...).*

... que estoy en el examen y hago y... lo que es, que si voy a ver... , podía haberme esforzado más, con lo (...) podía haberme esforzado más; que no quiero, es la ley del mínimo esfuerzo, nada.

(...).

... y además es que no me preocupa; a mi padre siempre (...) Haz el esfuerzo, saca nota, (...)” (Pablo, 30-32).

“(...) no me obsesiona la nota desde luego, desde el principio desde que estoy estudiando, nunca me ha obsesionado... aprobar; o sea, aprobar sí, no sacar... nota” (Petra, 39).

Lógicamente estos universitarios son bastante laxos a la hora de plantearse la asistencia a clase.

“- Hombre, veo... empiezo, veo, ésta va a ser la maría; la maría, la que va a ser todo apuntes, el tío soltarte... un rollo; y lo veo, no estoy... ; y además que es imposible que es que yo sentado un tío... ; hombre, si fuera una asignatura interesante; te da un tocho y te enseña, lo mismo que me va a decir este tío me lo va decir lo...

(...).

Y a las que voy a la academia no voy a clase tampoco”. (Pablo, 9-10).

⁴⁰ Este contraste ha sido un motivo recurrente en muchas de nuestras entrevistas.

Este joven nos informa de que ha habido algunas asignaturas, cuatro en concreto, que se ha preparado directamente por una academia prescindiendo incluso de las clases universitarias. El criterio más comúnmente utilizado para seleccionar las sesiones a que se asiste es el de la utilidad en lo que se refiere a la obtención de apuntes. Si éstos se pueden conseguir por otros medios, y se considera que la explicación del profesor no les aporta ningún valor añadido, la asistencia no se considera en absoluto imprescindible.

“- No, es que... todo, todas las asignaturas que... , que he tenido, algunas no, siempre bajo a las... , a las que he con... , me he matriculado por primera vez; pero las... las otras, las que me han quedado, normalmente, siempre he tenido los apuntes porque ha dado la casualidad que he tenido los mismos profesores y... son los mismos apuntes, no cambian de un año para otro; y prefiero yo quedarme en mi casa, repasarme... , a ir a copiar, que soy malísima para coger apuntes, y a dormirme en clase, es que...” (Petra, 18).

“- No vas, ¿para qué voy a ir? Para perder el tiempo, pues para eso me bajo a la biblioteca, a estudiar o algo. Lo que son las prácticas, pues sí, hay que ir obligatoriamente porque es... una asignatura obligada pero... la verdad, sinceramente, algunas prácticas son una tontería” (Juan, 38).

Y es que el elemento central de la preparación de las asignaturas lo constituyen sin lugar a dudas los apuntes de éstas. Ir más allá del trabajo de los meros apuntes no es práctica habitual de estos universitarios, para los que además el modo en que los profesores proveen las notas de clase (dictan y explican, subrayando no obstante lo primero) constituye un criterio central a la hora de valorarlos.

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

Nos encontramos ante estudiantes que no tiene un ritmo de trabajo sistemático ni planificado, y desde luego no diario. A lo sumo hay quienes expresan ir mirando con frecuencia los apuntes. Pero en todos los casos el estudio de los contenidos de las asignaturas se concreta de un modo intensivo en los períodos de exámenes.

“E. Y qué ritmo tienes tú de estudio, te pones todos los días o antes de los exámenes...”

-Pues... no, no me pongo, todavía no. Debería, porque con lo lenta que soy. Vamos lenta, no es que soy una tortuguita (risa), pero sí, no, no es que sea lenta, si no que luego cuando me veo con dos días sólo, me agobio.” (María, 23).

“- No, lo voy leyendo poco a poco pero... estudiar, estudiar..., más bien casi... lo que es el esfuerzo, siempre lo hago al final, lo haces cada dos veces, al final; lo beberé entero...” (Juan, 32).

La actitud parsimonia de estos estudiantes se manifiesta también en cómo expresan son conscientes de la importancia de añadir formación complementaria al simple título, aunque aplazan sin demasiada preocupación su dedicación a dicha formación.

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

(...).

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

Nuestros estudiantes parsimoniosos son, por otra parte, en todos los casos, como podríamos esperar, estudiantes indiferentes al discurso culturalista⁴¹.

El modo de transición a la Universidad y de elección de tipo de estudios no parece, ya para ir finalizando, ser un rasgo homogéneo en este tipo de estudiante. Nos encontramos, en efecto, con la brecha entre el estudiante que en ningún momento dio por

⁴¹ Ver el siguiente capítulo.

garantizado que realizaría estudios superiores, por un lado; y, por otro, con aquel para el que formaba parte de lo natural y previsible continuar estudiando una vez concluida la etapa de enseñanza secundaria.

*“- Y entonces yo, pues claro, por seguir los pasos de mi hermano, supongo (risas), me seguiría ahí metiendo; luego ya, al haber sacado el título de auxiliar administrativo, pues ya estaba entre informática, que era las dos cosas que se estudia allí abajo, informática o... administrativo, sigo con administrativo; digo bueno, ya sí administrativo, vamos a cambiar a ver..., y me metí en informática... Entonces ya, terminé la informática y digo ¿y ahora qué hago? pues la universidad.
E.: O sea tú te metiste en informática pero ni siquiera pensabas que ibas a ir a la universidad, que no es eso, eso no ha estado en tus planes...
J.: Que no, yo, yo era, me metí en algo, terminarlo, y después ya... sepa dios; y ahora lo mismo, me he metido aquí es..., es que lo tengo que terminar... vamos...” (Juan, 29).*

Juan es lógicamente un claro exponente del primer modo de elección. Como veíamos en el epígrafe anterior, éste suele adoptar una forma bastante azarosa, como la del que ha caído casi por efecto de la casualidad en la Universidad (“*supongo que por seguir los pasos de mi hermano*”). Además es destacable el que, a la hora de elegir, parece como que se descartan especialmente las apuestas arriesgadas. En el caso de Juan optar por hacer una FP era sin duda más seguro que hacer el BUP, que no significaba nada, más que un paso necesario y transitorio de una carrera académica que en ningún caso se dio por supuesta, frente al título concreto y canjeable en el mercado laboral de una FP.

*“-Es eso, que no me he arrepentido por eso, por los títulos y por lo que sé, que (...), yo por lo menos tengo títulos, pero hay gente que se tiró por BUP, terminan..., como no quiera estudiar; yo por lo menos ya tengo algo, tengo dos títulos, uno de auxiliar y otro de... un rollo, es algo muy largo que no sirve para nada.
(...)
Sí, informática estudié pero... pone así como... programador, especialista en algo, pone especialis, técnico especialista en no sé qué, chorrada muy larga, no sirve para nada: Que por lo menos tengo título, y tengo eso, por lo menos ser algo; por si me quiero meter a trabajar en... los ordenadores; algo ya sí; a por lo menos no es... el BUP sólo; a todos los*

lados(?), que me guste, que me hubiera gustado si lo hubiera hecho otra vez” (Juan, 31).

Conchi representa el polo opuesto: el de aquellos para los que no emprender estudios universitarios sería lo excepcional. En algún caso incluso (Mayte en nuestra muestra) a pesar de una carrera académica preuniversitaria jalonada por múltiples retrasos, se insiste, sobre todo por parte de los padres, en la necesidad de continuar estudiando, como una forma de escapar de los puestos laborales más precarios y descualificados.

“- No, yo desde siempre, como siempre de mis hermanos han ido pasando carrera universitaria y todo, pues yo siempre he pensado en...” (Conchi, 2).

“-Pues no sé, porque... tampoco si no... si no vienes aquí a la Universidad entonces te tienes que poner a traba... (risa) para que más o menos te vaya bien, porque como están hoy en día las cosas... Yo qué sé antes en FP había mucha gente que acababa y las mismas empresas iban allí al centro y se llevaban la gente. Pero ahora con la época esa de paro y todo eso pues... pues tampoco (...)Ahora está más difícil. Antes, yo qué sé, salía la gente y... yo qué sé, las empresas iban a hablar con los profesores y algunos se colocaban. Pero ahora tampoco no... yo qué sé, lo veo muy difícil, hay un montón de gente con carreras y que le cuesta trabajo colocarse pues alguien que no... me imagino que le costará más” (Mayte, 33).

Resumiendo, el estudiante parsimonioso se caracteriza por su moderado compromiso con la vida universitaria, de la que espera tan sólo obtener un título más temprano que tarde⁴², de modo que orienta sus acciones sólo hacia actividades curricularmente rentables, y siempre de un modo más o menos relajado, lo que implica despreocuparse por la consecución de un expediente destacado. Obtener y estudiar apuntes se convierten así en el mínimo exigible que ofrece mayores garantías de ir alcanzando sus

⁴² Obviamente aquí entra el tema de las capacidades individuales. No todos nuestros estudiantes de este tipo de estudiante llevan algún retraso académico (pensemos, además, que todos ellos cursan diplomaturas no técnicas, salvo el caso de Juan, que hace una diplomatura técnica), aunque los que sí lo

objetivos, de modo incluso que éstos (los apuntes) se convierten en criterio fundamental de valoración tanto de la docencia (que el profesor dé buenos apuntes y se ajuste a ellos a la hora de la evaluación), como de las relaciones entre compañeros (que funcione efectivamente el intercambio de apuntes). No obstante, hemos de hacer mención de la divisoria que existe entre los que compatibilizan sus estudios con algún tipo de dedicación laboral, lo que actúa como baluarte de su estrategia moderada, y legitimación ante unos pobres resultados académicos, por un lado; y, por otro, la de aquellos que no se encuentran en la necesidad de legitimar su apuesta estudiantil, por relajada que ésta sea. Esta divisoria además guarda una muy estrecha relación con la que comentábamos al principio acerca de los modos de decisión de venir a la Universidad y de elegir carrera: contingente y/o azaroso, y evitador del fracaso, por una parte, frente a naturalizado, por otra. Y, a su vez, como veremos, esto está muy relacionado con la posición de clase del universitario.

4.2.4.- El estudiante que busca el mínimo de subsistencia.

En realidad este tipo de estudiante que ahora pasamos a describir no es sino un grado más en lo que se refiere a la moderada dedicación que caracterizaba al tipo anterior. El “estudiante que busca el mínimo de subsistencia” (tomamos el término de Lèvy-Garboua, 1976) expresa de un modo incluso ostentoso⁴³ un débil compromiso con los estudios que en ningún momento le lleva a poner en duda la finalización de la carrera que se halla cursando.

En la siguiente cita, Alvaro es muy explícito sobre su interés en que los estudios no absorban todo su tiempo.

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

llevan se caracterizan por aceptar sin más la opción de postergar algún tiempo la obtención del título, sin plantearse la posibilidad de aumentar el ritmo y la intensidad de estudio.

⁴³ En tanto que a lo largo de la entrevista se esfuerzan por mostrar, de un modo insistente y coherente, esa imagen de estudiante alegremente descomprometido.

Los fragmentos siguientes son también muy ilustrativos:

“D. Los fines de semana estudias o te lo tomas en plan...

-No. En plan tranquilo. Si apenas estudio entre semana, voy a estudiar los fines de semana” (Daniel, 27).

“ (...). A mí en este plan me está yendo bien y yo tampoco... que yo no soy una persona que me mate estudiando, que yo sinceramente yo estudio en la época de los exámenes y un poco antes. Y luego ya lo que me voy quedando de ir a clase, a lo mejor de coger los apuntes y lérmelos en dos días... pero que yo no soy muy estudiosa y a mí me está yendo bien” (Ana, 2).

Alberto, irónicamente, aunque desde luego sin el menor atisbo de mala conciencia, adscribe al “rol de estudiante” la disposición de un abundante tiempo libre.

“- Pues... sí; hombre, debería tener menos, debería de estudiar más, pero que... sí, andamos bastante bien de tiempo; vamos andamos porque no es que... no estudio como debiera, ciertamente, pero es lo que decimos que sí, es que... si estudiáramos, diariamente, llevábamos las cosas al día, luego no tendríamos el agobio, ahora cuando viene los exámenes... lo, la, el mes de febrero no sería lo mismo, no seríamos unos estudiantes de carrera, con todas las de la ley, no, no puede ser” (Alberto, 57).

Paco⁴⁴ tiene también muy claro lo que no está dispuesto a sacrificar en aras de los estudios.

“No me gusta obsesionarme con los estudios. Sé que soy joven, y me gusta dedicar mi tiempo a mis amigos, a mi gente. (...). Soy una persona que me gusta compaginar lo que es mis estudios con también mi tiempo de ocio. Soy una persona joven y no me gusta pasarme la vida en la habitación, para nada” (Paco, 22).

Estos jóvenes, a la hora de clasificar a los estudiantes y autoubicarse, se saben en el grupo de los que relativizan, si quiera sea estéticamente, los estudios.

⁴⁴ Hace Arquitectura en una universidad privada, tras un año de haberlo intentado no con mucho éxito en una pública.

“ (...) y entrabas por la puerta y el grupo de la derecha era... según entras por la derecha, pues los que más... viva la juerguecilla, los más... los más respondones, los más marchosillos. Luego estaba a la izquierda los empollones, o por lo menos los que daban la impresión de empollones. No... y una guerra... y ni se te ocurriera si eras del grupo de la derecha pedirle apuntes al de la izquierda.(risa)

D. Entonces el grupo de la izquierda sería el grupo de la marcha ¿no?

-No, no, los otros también. No, si digo aparentemente empollones porque es que eran los más calladitos, los que siempre... no sé, estaban así tos pendientes... siempre iban a clase, aunque no sé, aunque según mi opinión no fueran estrictamente necesario, y... y eso. Salir yo creo que salíamos todos. Yo he visto a todos de marcha los jueves.

D. Entonces lo que los distingue sería la formalidad...

-Sí, la actitud de clase. Yo creo que es la actitud de clase. Están pues los que... ya te digo, los que van porque tienen más marcha, los que pasan más... no sé, que tienen... no tienen... no sé, a lo mejor generalizo, los que no tienen como prioridad estar superserios y el... lo primero que tienes que hacer es pom, pom, pom, estudiar, y atender precisamente como si estuvieras en el colegio” (Alvaro, 10-12).

Y es que resulta un rasgo definitorio de este tipo de estudiante la adopción de una pose de cierto distanciamiento de las exigencias académicas (“no me lo tomo tan a la tremenda”, Migue, 47), como si con ello ejercieran cierta resistencia frente a un sistema educativo del que critican muchos aspectos, pero del que se saben cómplices a su vez.

“- Yo me imaginaba otro tipo de cosas, yo me imaginaba todo el mundo estudiando, y... y lo vi como muy pasota todo. Y no me... pero bueno, me adapté bien, yo me adapto siempre bien. Y hombre, pero me esperaba otra cosa” (Virginia, 6).

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

“- Sí. No, pero yo por lo menos, a mí se me quedan rápido las cosas y también yo, la forma de estudiar que tengo es: lo que me enseñan no me va a servir, me lo aprendo para el examen y luego cuando apruebe ya no me hace falta, así que me puedo olvidar de eso” (Migue, 14).

“- Yo creo que no. Cuestiones muy... , muy teóricas, muy teóricas, y poco prácticas; o sea cuando la gente, los que están aprobando y tal, y terminen y vayan a una empresa, se van a encontrar con dificultad enorme, van a decir. Bueno, es que todo lo que he estudiado es que no... la mitad, a lo mejor es que la mitad no lo vas a ver más porque no... no es útil; no sé” (Diego, 66).

A una concepción credencialista de la carrera le corresponde en no pocos casos una valoración de la relación entre profesores y alumnos recorrida en todo momento por el poder de los primeros sobre los segundos. Pensamos que esto se puede entender como una interpretación en clave de sentido común del proceso de “cierre social” (Parkin, 1999)⁴⁵. Observemos en la primera de las citas cómo Daniel nos habla de lo que él entiende como un profundo desencuentro de los intereses de estudiantes y docentes, lo que hace que las relaciones entre ellos sean forzosamente conflictivas.

“ (...). Que hay cada profesores ahí... hay algunos departamentos que es que son... mortales. El departamento de Historia del Derecho, que ése era, ése era muy gracioso, ¿no? había tres profesores, uno que suspendía el noventa por ciento, otro el ochenta y el otro que aprobaba a todo el mundo. Y si cambiaban era a peor, vamos, que no... Era.. era muy curiosa, profesores que... que no te van... había dos profesores de una asignatura que no sirve para nada ir a sus clases.” (Daniel, 6).

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

⁴⁵ Abundaremos en esta idea en el capítulo sobre cultura.

duro, para acá que para allá; es lo que creemos que puede ser porque es que no le vemos otra explicación” (Alberto, 44).

Diego de nuevo aquí expresa una visión muy crítica del modo en que se elaboran los planes de estudios, de acuerdo a los intereses y al poder de los profesores y los departamentos y no al perfil profesional de la titulación de que se trate.

“ (...). En definitiva es un politiquero que lleva a eso, a que... los planes nuevos no están bien hecho por eso, porque los intereses de los ... profesores, de los departamentos, no quieren que se haga bien; si yo tengo en mi departamento veinte profesores y no se pueden quedar parado ninguno, pues ¿qué hago?, pues esa asignatura la regalo para que se matriculen; y el departamento que más peso tiene o que más poder tiene pues es el que se va llevar la asignatura optativa, y no van a ser optativa que realmente... sirvan o que...” (Diego, 36).

No obstante, más adelante aclara que los profesores en esto cuentan con la connivencia de los estudiantes, que básicamente no buscan aprender, sino por encima de todo conseguir el aprobado y finalmente el título que, aunque no certifique una formación profesional real, sí constituye la llave de entrada al mercado laboral.

“- La gente si por matricularse y hacer un trabajo o copiar un trabajo de alguien o presentar el que ya presentó uno y cambiarle el nombre resulta te dan el sobresaliente pues... Ese es el problema, que la gente... va a aprobar y no va a aprender, ¿no?; en parte yo, también, supongo que voy un poco a aprobar: al principio quizá quería más aprender que a aprobar, porque creía que el... título no es lo necesario, ¿no?, que lo necesario es saber; pero es que no... , si... , es que si no tienes título no vas a poder demostrar que sabes; a lo mejor ya vas... llevando a eso, a decir tengo que tener el título aunque no sepa, y aprender después” (Diego, 37).

Así, estos universitarios parecen apuntar que su actitud de diletantismo académico no es sino una solución adaptativa ante un panorama que valoran con cierto escepticismo, pero del que no dudan en sacarle partido a nivel personal, y desde luego del que no expresan sentirse insatisfechos. Apreciemos la segunda de las citas, en la que Paco apunta que la ventaja competitiva de la universidad privada en que cursa

Arquitectura es la de la garantía de obtener el título en menos tiempo, lo que sin duda le conferirá una posición de privilegio, pues entrará antes en el mercado laboral, y suplirá su déficit formativo con la experiencia profesional.

“- Sí, bueno, o para terminar pronto, el que tiene prisa en terminar que... quiere, no sé, incorporarse pronto ya, ser un adulto, ¿no?, y tener tu título y tu trabajo y casarte y... , y tener hijos; se lo toma en serio. Luego están los que quieren y no pueden, que también hay algunos que quieren tomárselo en serio no pueden porque no da para más. Y luego están los que, bueno, está ahí, que se lo irán sacando poco a poco porque... , supongo que yo estoy dentro de esos; sí tengo que sacármelo pero vamos que ya...” (Diego, 40).

“Me gusta la vida que llevo ahora, y luego ya veremos. Además cuando yo acabe seré más joven, en eso no me arrepiento de haberme cambiado (se refiere a la privada), y tendré tiempo de aprender” (Paco, 25).

A un modo así de entender lo que significa la formación universitaria le corresponde, como estamos viendo, una concepción de la actividad académica que queda reducida al hecho de copiar y estudiar apuntes, con la que por otra parte se mantiene una actitud anuente por las ventajas en cuanto a comodidad que reporta, aún reconociendo en algunos casos el riesgo de rutinización y escasa eficacia en cuanto a la efectividad de un aprendizaje real.

“-Pues es que magisterio lo que pasa es que yo en muchas clases me aburro. Yo intento, yo me hago el propósito, de ir... (risa) este año voy, pero es que claro tampoco me he visto que por no ir a clase me vayan las cosas peor. Eso es lo que me pasa. Que como yo veo... a mí me ponen... empiezan a contarme el tostón.

(...).

-Yo creo que la gente prefiere co... copiar apuntes. O sea, que te la... la gente prefiere que te den... no creo que prefieran que expliquen en clase así, no lo sé, yo lo que sé que la gente prefier... yo también lo prefiero, que me den mis apuntes es más cómodo, que te los estudias, que te los dan, te pones antes del examen, te los estudias y apruebas” (Virginia, 18).

De modo que incluso estudiar a diario puede resultar contraproducente en el dominio de lo que podríamos denominar una cierta “tecnología del examen”.

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

En relación con esto último, este fragmento es muy ilustrativo de cómo a lo largo de la carrera se da un proceso de progresivo dominio de esa “tecnología”, de ese estudiar pensando no tanto en el contenido como en la forma en que éste será evaluado:

“-Sí, yo otras veces... o sea, yo normalmente a los despachos no suelo ir, lo que sí voy es cuando hago un examen, o sea haya aprobado o suspendido, siempre suelo ir a verlo para ver como... para ver en lo que he fallado, y luego aparte porque así ya sabes si el profesor te va a tocar en el cuatrimestre siguiente sabes que evalúa... porque hay profesores que a lo mejor le metes rollo y no, te cuenta la pregunta como... si la tienes bien aunque le hayas metido rollo vale, te la cuentan con la nota que es. Pero a lo mejor hay otros que si le metes rollo te quitan puntos, y ya ves más o menos cómo evalúan. Y ya para el siguiente cuatrimestre tienes más cuidado” (Ana, 23).

He aquí uno de los usos más extremos, no exento de cinismo, de dicha tecnología en que se lleva al máximo la escisión entre resultados (notas) y aprendizaje real:

*“ (...), y me quedan... once ahora y tres que me quedaron en el primer cuatrimestre, ya para terminar.
E.: ¿Y tú calculas que para diciembre eso lo sacas?
- Sí, porque entre junio, septiembre y diciembre tienen que salir; ahora en junio pues que apruebe... ; no sé, es que, siempre echa de más uno porque siempre cree que va a estudiar más o dices me lo voy a tomar más en serio o voy a tener más suerte; en junio que apruebe seis o siete, ¿no?; en septiembre cuatro o cinco, (...), dos o tres para diciembre, ¿no?. Pero que bueno, que eso es muy relativo. Para estadística ya he hablado con una muchacha que está en una academia y que se va a*

sentar delante mía, entonces ya la cuento como aprobado, por ejemplo. Si además con esa muchacha aprobé una asignatura, sacamos notable los dos, ella se estudió la teoría y yo los problemas y... yo le copié la teoría, le pasé los problemas a ella y ya está, y los dos notable” (Diego, 27).

Se trata, en efecto, de estudiar estratégicamente pensando en el examen:

“- Me lo ha comentado antes, la chica esta, Esmeralda, estuvo el año pasado un trimestre entero preparándose una... un examen, suspendió, ese mismo examen yo lo aprobé, estudiándomelo pues... fue... en el examen de internacional ¿cuándo fue, Tomás, tres o cinco días lo que nos lo estudiamos?, ése fue el de cinco días. Nosotros aprobamos, ella suspendió.

E.: Que se trata de... la táctica es...

P.: Saber lo que estudias; y tener suerte de saber lo que te van a preguntar” (Migue, 17).

De modo incluso que estos universitarios poco estudiosos pretenden en más de una ocasión legitimar su conducta buscando argumentos que justifiquen que su escasa dedicación puede incluso resultar académicamente más rentable que otras estrategias (siempre teniendo en cuenta el estrecho concepto de actividad académica que poseen).

“- Pues... depende de, depende de, porque hay algunas asignaturas en las que por... más cabeza que... porque estudies mucho todos los días y toda la historia, no eres precisa, no, eso no va ya; no determina que seas mejor; las que son un poquito más teórica, pues sí; pero ahora ya que estamos aquí, más en segundo, ya es... más... , lo mismo que dicen, ingeniero que viene de ingenio, pues es más eso, que destaque lo avisado que seas; y yo estoy ahí... , algunos profesores, que tienen esa idea... , pues también del... (...), tienen esa idea, y yo por lo menos la, la sigo; que no es mejor ingeniero... , bueno tiene más posibilidades de... , pero que no... tiene por qué ser mejor ingeniero que el que se está sacando la carrera, porque está estudiando todos los días y... se saca la carrera con muy buenas notas, que uno que se la ha... , como por ejemplo, nos la estamos sacando todos, que sea más... , más o menos avisado” (Alberto, 87).

“... además que yo soy una persona que yo nunca me he agobiado por los estudios. Yo decía mira, tengo que estudiar lo mismo me agobie o no me agobie. No me agobio y problema resuelto. Hay amigas que no, se agobian

muchísimo. Hay una que llorando y todo, que no le daba tiempo... Personas de éstas ahí superestresadas.

(...).

O sea, yo una cosa que tengo es que... yo por ejemplo digo... mira, tengo que estudiar, me pongo y estudio. Que normalmente no tengo muchos problemas de concentración. Me pongo y ya está. Vamos y lo saco. Me pongo a estudiar y ya está. A lo mejor una tarde tienes menos ganas, estudias un poco menos, pero me pongo y eso. Pero hay gente que no, que le cuesta mucho” (Ana, 20).

Esta misma chica reconoce que el modo de estudiar sólo al final (“el atracón”) le está permitiendo ir superando holgadamente los cursos⁴⁶, aunque es consciente de que lo aprendido así va a olvidarse de inmediato una vez transcurrida la prueba:

“-Es que ahora por ejemplo para muchos exámenes es que tengo una semana o semana y media. Y eso para mí es un montón de tiem... bueno, para mí... no estás acostumbrada porque... el cuatrimestre anterior las clases se cortaron casi al empezar los exámenes. Y los exámenes a lo mejor tenías tres días en medio. Que quieras que no siempre al final te das el atracón. Yo casi todo el mundo que conozco, sobre todo con la que yo he estado desde primero, hacíamos lo mismo, siempre los atracones. Luego hay muchas cosas que se te olvidan, pero el atracón... En verano siempre digo: me voy a leer los apuntes porque luego, después de estudiar, una vez hecho el examen, te los lees y ya se te quedan muchísimas cosas más. Lo que pasa que después nunca lo hago. Me tiraré luego un año leyéndome todos los apuntes. Porque tengo unos tochos...” (Ana, 19).

De hecho estudiar lo mínimo y sólo al final, dada la imagen de arbitrariedad en la evaluación que tienen de los profesores (en concordancia con su interpretación de la obtención del título en el marco de un proceso de cierre social), se ve como una opción bastante razonable, en tanto que estudiar más –consideran- no garantizaría automáticamente mejores resultados.

E: Y hay gente que sí se lo toma así, en plan más en serio.

P.: Dos o tres por ahí... escapado, pero ya está. Pero es que es lo que nos hemos dado cuenta, si es que al final también le están..., el primer

⁴⁶ Aunque siempre le quedan asignaturas para el verano.

año, vale, lo sacaron todo, pero ahora llega, han llegado a segundo, están ya medianamente metido en tercero pero también lo están pasando canuta; porque para qué, te vas a pegar un atribulado(?) para que luego también te peguen caña, ¡pues disfruta! y si te lo van a dar lo mismo, te van a bajar... lo mismo; es lo que... nosotros estamos diciendo aquí, que... la empresa de vaselina, bien, funciona muy bien, o sea que...” (Alberto, 58).

El aprobado es clarísimamente la meta a la que aspiran, lo que en más de una ocasión, sobre todo en los discursos más credencialistas, pretenden justificar aduciendo la discrecionalidad de los profesores a la hora de la evaluación.

“- ¿Notas? No... aprobado, aprobado, aprobado, aprobado y un notable que tengo por ahí perdido. Yo con aprobarlo... yo con aprobarlo paso, vamos me siento satisfecho. Es que en Derecho ir por lo máximo es muy difícil. Prácticamente todo el mundo lo que pretende es aprobar, porque sacar una nota en Derecho es muy complicado. Además tienes un pequeño problema, que en Derecho las notas son muy subjetivas. O sea, no hay un criterio de evaluación que diga tú esto. A lo mejor una examen que sea tipo test entonces... ahí no tiene más narices que ser de esa forma” (Daniel, 17).

Curiosa la cita que sigue en que califica el aprobado de “mágico”, lo que nos evoca de nuevo el que ellos consideran carácter arbitrario de los profesores, que incluso pueden aprobar graciosamente, como en un ejercicio de clemencia, tal como expresa con tono satírico, aunque algo connivente, este chico.

“- Sí, o sea, nosotros, a... en un principio pues sí vas un poco pero ya nos hemos dado cuenta que... ves la palabra mágica, o ves el número cinco o ves aprobados, con eso ya, vamos, los hombres más felices del planeta; hay algunas, hay algunas asignaturas que se aprueban por la gorra, que sí, que sí, que entonces sí, te preocupas a ver qué nota saco, que sea alta; pero... eso es casos puntuales, de una o dos asignaturas en toda la carrera, pero por lo general es... con ver el cinco, vamos ver el cinco o ver la palabra aprobado, o verte, bueno éstos son, o ver... , muchas veces ponen, bueno los alumnos aprobados son tal, que a lo mejor le caben todo un folio, en el centro, cuatro o cinco nombre nada más, de ciento y pico, o ochenta o noventa tíos que haya matriculados; y verte ahí, ver aparecer tu nombre ahí con eso, eso ya, vamos, es...; aunque sea un simple aprobado por la cara, o sea, y que te aparezca el profesor y, y que te diga, bueno, te he aprobado porque me pillaste muy

bueno y no tenía la gana de corregir tu examen entonces no sé ni lo que tiene, estás aprobado por, porque me daba pena, con es, eso ya es... mágico” (Alberto, 63).

En todos los casos lo que no hay desde luego es una seria preocupación por conseguir un brillante expediente, lo que se justifica con la creencia en el escaso valor que las notas tendrán para una futura colocación.

“- Y... pero hay gente que no, que en principio... o sea, que hay gente que va siempre por la nota, será porque luego... se irá a quedar... preferirá hacer tesis. Luego como yo pienso en mis oposiciones y allí es quien lo saque lo sacó y quien no nada... pues... No, no me preocupa, yo qué sé... las oposiciones tú te presentas, que las apruebas pues las has aprobado, que allí no es... ya no te cuentan las notas de antes” (Ana, 3).

“Yo es que de la nota no me preocupo. Con sacar los cursos limpios, no sé... En mi casa es que yo soy el que voy mejor...” (Angel, 13).

Como hemos visto en otros estudiantes, a una actitud así se le opone la de los padres, en forma de acicate moralista. Apreciemos en el discurso de Virginia cómo la madre le recrimina que no se esfuerce en sacar mejores calificaciones, teniendo capacidad para ello. Virginia, por su parte, expone otro tipo de razonamiento: el gusto, el no tener que esforzarse, son los criterios para saber que algo le interesa, por lo que entonces, y no en otro caso, tiene sentido apostar por sacar nota en esa asignatura. En el resto de las ocasiones considera “absurdo” esforzarse en ir más allá del aprobado. Lógicamente su madre valora esta actitud en que prioriza el gusto sobre el esfuerzo de “infantil” (predominio del principio del placer).

“-No. Si me voy a mi pueblo generalmente el jueves procuro no salir o no salir hasta muy tarde. Porque luego mi madre me lo nota (risa) el cansancio y me dice menuda juerga te pegaste ayer. Y tampoco es plan de que me caliente la cabeza. Y me diga... podías sacar mejores notas... cuando yo en realidad es que si no me gusta no voy a sacar más nota de un aprobado. O sea, que tampoco... me puedo esforzar pero es que me resulta tan inútil, algunas veces tan absurdo... no me apetece y no lo hago.

D. Sí que los padres tienen ese discurso, aprovecha más el tiempo...

-Cómo puedes sacar... mi madre, cómo puedes sacar una matrícula de honor y luego después un suficiente. Y yo digo... claro, si tú eres muy

inteligente, no sé qué, y yo... pero sí es que no es cuestión de eso. Pues para eso estudias, para esforzarte... y no entienden que a mí una cosa que es que no me interesa por más que yo quiera no... A lo mejor es una actitud un poco... infantil, como dice mi madre, si yo le llevo la razón, pero es que como soy muy perra pues no puedo. Si me gusta no me cuesta trabajo, como no me gusta y me está costando trabajo pues no lo hago” (Virginia, 29).

Estos universitarios, como podríamos esperar, no se toman muy religiosamente la asistencia a clase. De modo que si se obtienen los apuntes (objetivo primordial) por otros medios más económicos, o no se trata de clases obligatorias, no dudan en ahorrarse la asistencia, y prefieren frecuentar mientras tanto otros lugares del recinto universitario.

“ (...) Luego... vuelves a... tres o cuatro días después de feria, tres o cuatro días durmiendo prácticamente y luego ya... bajas a clase, a ver... qué profesores te han tocado y en qué clase estás, si todavía te puedes cambiar o... Empieza el curso así, ¿no?, y luego, bueno, pues... vas allí a una clase, vas tomando apuntes; sí, eso sí lo procuro, que no me falten apuntes, de ya...; cuando... , sí sólo estudio al final y encima no tienes la mitad de los apuntes, pues ya... para eso ni lo estudias; entonces procuro sí, llevar todos los apuntes, sí, para luego cuando me ponga...

E: ¿La gente deja apuntes así con... ?

- Sí, bueno, hay gente más reacia pero... será conmigo, si o será porque tengo mucho morro o porque... ; y además cuando llego a clase, lo primero es mirar a ver las niñas cómo escriben, qué letra tienen” (Diego, 22).

“ (...)Sí, yo bajar bajo. Bajo todos los días. Nosotros teníamos un profesor que tú llegabas a clase y estaba la pizarra llena de, gráficas, extrañas, que tú no sabías ni de lo que eran. Soltaba cuatro tonterías, bla, bla, bla, y esto es esto y esto es esto, y tú que encima eres de letras, pues ves ahí la gráfica y dices bueno, y esto de qué es, y esto cómo sur... por qué va la flecha para allá y no va para el otro lado. O te vas a una academia o... o es que no.

D. Entonces a las clases vas o no vas.

-Por sistema no voy. No, a algunas sí. Hay algunas, por ejemplo, Derecho Civil, que sí vamos, porque es que tenemos una profesora que es bastante buena y con esa muchacha con asistir a clase la verdad es que ya llevas la mitad... Además ella te examina de sus apuntes. Da unos apuntes que son muy claros, muy... y la verdad es que con esa, y esa asignatura por ejemplo sí. Hay otras que... directamente pasamos. Hay otras que bueno sí te van, te dictan sus apuntes y después te van a hacer las preguntas por otro lado.. pues tampoco te preocupas mucho.

E: Entonces tú vas normalmente a la universidad...

- Bajamos, damos una vuelta, vemos lo que hay, vemos por donde va la cosa, nos tomamos nuestro cafelillo, lo normal” (Daniel, 7-8).

Estos chicos obviamente no tienen una dedicación diaria, reconocen que no poseen un hábito de estudio sistemático.

“ (...) A lo mejor porque tiene un hábito de estudio mucho de todos los días y no le cunde tanto. Como nosotros a lo mejor que estudiamos más a última hora, y te metes más turbo o lo que sea” (Virginia, 12).

“-Sí, algún día sí, algún día sí estudio... , pe, pero sobre todo ya cuando vez que llegan ya un mes antes de los exámenes, que ya dices, ya más eso, sí vas subrayando, lo que es subrayando...” (Diego, 25).

La formación extra y las actividades culturales no constituyen una preocupación importante para estos jóvenes que minusvaloran por otra parte todo lo que se salga de lo curricularmente rentable⁴⁷. Virginia en el siguiente fragmento es muy expresiva a la hora de relacionar una cierta desidia cultural con un a su vez muy escaso interés académico e intelectual, aunque a renglón seguido aclara que ella ha sabido adaptarse bien (y disfrutar de sus ventajas) a este ambiente que califica como apático.

“-Hombre, es que en Jaén tampoco... me... no me gustó el ambiente porque en Jaén no hay... como el ambiente... yo cuando estaba en Córdoba, y aunque estuviera en el conservatorio, lo veía más... había mucho ambiente. Yo podía ir a conciertos, podía ir a esto, y en Jaén me vi como todo esto muy vacío. No hay... mucha... muchos sitios donde ir, ni al teatro, ni... ni sitios así... y lo vi todo esto muy vacío. Muy en la clase un poco... la gente pasaba mucho del tema... Yo me imaginaba otro tipo de cosas, yo me imaginaba todo el mundo estudiando, y... y lo vi como muy pasota todo. Y no me... pero bueno, me adapté bien, yo me adapto siempre bien” (Virginia, 6-7).

No podemos acabar, no obstante, sin destacar que en este grupo de estudiantes, como veíamos también en el anterior, se puede apreciar una muy evidente división entre

⁴⁷ Son, no obstante, muy conscientes de que al título habrán que añadir más credenciales y recursos distintivos. No olvidemos que estamos en el grupo de estudiantes de discurso más credencialista.

los que viven con autocomplacencia su conducta ociosa y quienes, por el contrario, necesitan compaginar sus estudios con algún tipo de trabajo para poder prolongar una carrera llevada con diletantismo. Obviamente esto nos remite de algún modo a los resultados concretos: estudiantes como Virginia, Angel, Paco o Ana que van consiguiendo superar los cursos en limpio tienen más fácil justificación ante los padres que aquellos como Alberto, Diego, Daniel o Migue, con un muy notable retraso académico. Los primeros no contemplan la posibilidad de trabajar en ningún momento, y de los segundos, todos, excepto Alberto, reconocen que sus “trapicheos” le preservan de tener a los padres muy pendientes de sus inciertos resultados. Sin embargo, nos parece que es muy distinta la situación de Daniel, que cuenta con limitaciones económicas serias⁴⁸ y que por ello considera que le resulta imprescindible mantener algún tipo de dedicación laboral; de la de Migue, que reconoce que con el dinero que él gana se paga sólo las asignaturas en que ha de matricularse más de una vez; o de la de Diego, para el que trabajar y estudiar siempre le han resultado compatibles, pues es consciente de que su dedicación escolar ha sido endeble en todo momento. No obstante, tiene muy claro que, de la dedicación laboral actual, es una condición imprescindible la flexibilidad horaria que le permita compaginar trabajo y estudio, e incluso un tiempo de ocio para el que requiere, por otra parte, de una buena parte de los ingresos obtenidos de su trabajo.

*“- Eso va a comisión; ahora mismo los comerciales van todos a comisión, es muy raro que te den fijo más la comisión; no es que si te dan un fijo ya... te obligan a ir una serie de horas y... tampoco me gusta a mí atarme de esa manera, yo prefiero el... , el hacer contratos de estos pues... que hoy no quiero ir, pues no voy; que hoy tengo que... , que asistir a una práctica a esta tarde por ejemplo, pues me pongo y la hago y ya está; que el domingo me apetece ir a trabajar o ir a ver a un familiar que sé que le va a interesar Retevisión pues voy en Domingo y hago a los familiares o a los amigos; ya pues si te dan una comisión se supone que tiene que tienes que estar dedicado por lo menos cuatro horas al día, exclusivamente, de esta hora a esta hora y...
(...).
... he llegado a un nivel de vida que es el que quiero mantener, y es lo que... el fumar tabaco un poco más caro del normal, o el tomarme unas*

⁴⁸ Este año ha solicitado un préstamo especial para estudiantes con el fin de sufragar los gastos de matrícula.

cervezas en el día con los amigos, o... , o en salir todos los días a tomarme una cerveza por la noche con mi novia; eso es... lo que yo quiero cubrir ahora mismo con mi trabajo” (Diego, 15-16).

Tenemos, de otro lado, el caso de Alvaro, que va aprobando todos los cursos, aunque es consciente de su relajada dedicación y dice encontrar en sus clases particulares una forma de ganar autonomía con respecto a su familia (de la que dice no resultarle fácil asumir una absoluta dependencia).

“- Luego ya... me acuerdo yo en primero de magisterio me denegaron la beca y sí me fui a la aceituna para... para pagarme yo mi matrícula. Porque es que... aparte de que... no me dan beca, tampoco es que... hombre, no voy a decir que no tenga pelas, ni una cosa ni la otra, una cosa... intermedia. Pero que me da así como apuro ¿no? decirle a mi padre, o a mi madre, a los dos, llegar a decirle, oye mira, que me hacen falta noventa mil pelas para la matrícula. Y tengo que pagarla en quince días. Quieras que no es un palo noventa mil pelas” (Alvaro, 18).

Y es que el grado de satisfacción con los resultados obtenidos parece variar de unos a otros estudiantes. Esto está muy relacionado, tal como veíamos en el epígrafe anterior, con los modos de decisión de venir a la Universidad. Así tenemos nuevamente que hablar aquí de otra divisoria: la de aquellos que nunca dudaron en que llegarían a realizar estudios superiores, por un lado; y, en el polo opuesto, la de aquellos que sí aducen los motivos que les hicieron plantearse la posibilidad de llegar a cursar una carrera universitaria. Entre los primeros concretamente tenemos a Ana, Virginia, Angel, Paco, Alberto, Migue y Diego. Se trata en todos los casos (ver anexo), especialmente los de los chicos, de estudiantes de trayectorias escolares previas bastante deficientes que, sin embargo, no dudan en hacer estudios universitarios, si quiera de un modo visiblemente ocioso⁴⁹. Migue y Diego llegan a definirse como “veteranos” en esto de hacer una carrera (llevan seis años), y Alberto lleva tres años estudiando y sólo tiene aprobadas siete asignaturas cuatrimestrales. Ana y Virginia van superando los cursos, agotando varias convocatorias, pero se muestran bastante satisfechas con unos resultados que admiten podrían ser peores. En todos estos

casos el factor común es la autocomplacencia con unos moderados (cuando no retrasados) frutos académicos, lo que consideramos guarda una estrecha relación con una concepción de la educación como facultad incuestionable dentro de la estructura de derechos familiares.

Daniel y Alvaro, por su parte, responden a otra pauta de elección de estudios. Ambos destacan ser los primeros en su ambiente familiar que han logrado acceder a la Universidad, y que han sido en la etapa pre-universitaria estudiantes destacados.

*“-No, hombre, siempre ha sido... vamos, y siempre he querido hacer estudios superiores. Lo que pasa también viene... pues los padres siempre que te ven que destacas un poquitín en el colegio, y luego en el instituto también pues... siempre te... te ponen en la meta de que la universidad, de que tienes que sacarte la carrera y eso ¿no?
(...).*

-Sí, es que también era todo el mundo. Soy el único de la familia que ha llegado a la universidad, el único que también... no sé, está ahora mismo en la universidad, y estaban tos con Alvaro que no... (risa), no se les caía de la boca” (Alvaro, 1-3).

“-Pues ya están casi todos trabajando. Pero... además es que ninguno... ninguno quería estudiar, nadie. O sea, una prima mía pues empezó... creo que empezó Magisterio pero lo dejó y tal. Incluso lo cuenta mi padre, que por parte de mi madre ninguno ha querido estudiar. Siempre lo han dejado, lo han dejado bastante pronto” (Daniel, 3).

Curiosamente son los dos chicos para los que trabajar constituye una actividad casi obligada para poder continuar dependiendo si quiera sea parcialmente de su familia. De nuevo el tema de la deuda y del relativo “déficit de legitimidad” de la vida estudiantil⁵⁰.

Nuestro estudiante que busca el mínimo, en fin, es un universitario no sólo bastante moderado en su dedicación académica, sino que de algún modo hace gala de su débil compromiso con los estudios, como si quisiera “resistir” (tal como nos propone Tèstaniere,

⁴⁹ Angel y Paco son estudiantes que eligieron respectivamente universidades privadas por no tener nota para acceder a la titulación elegida en un caso, y por las menores dificultades académicas previsibles en un centro privado, en el otro.

⁵⁰ Podemos observar cómo de entre los estudiantes del “mínimo de subsistencia” todos son “autocomplacientes”, tal como los definíamos en el capítulo anterior, salvo los casos de Alvaro y Daniel, que situábamos entre aquellos universitarios con discursos cercanos al del sentimiento de deuda, aunque aminorado por vivir en Jaén capital con sus padres.

1968, cit. en Deniz Ramírez, 1997) a un sistema universitario del que tiene una visión crítica y a la vez anuente. Hemos entendido la estrategia ociosa (“no tomárselo tan a la tremenda como los pijos competitivos”) como una pose cuasi-estética de desmarque de las exigencias académicas, buscando las formas de cubrir el mínimo exigible de éstas, pero representando una cierta distancia sobre todo del marco de relaciones jerárquicas profesor-alumno en el que insisten en encuadrarlas. Y es que estos chicos tienen una visión muy credencialista de lo que esperan de la Universidad, y expresan una convencida interpretación del proceso de cierre social que tiene lugar por medio de la emisión-adquisición de títulos. No es extraño, pues, que sea en este grupo de estudiantes donde más claramente se nos ha expuesto lo que hemos denominado el aprendizaje y despliegue de toda una “tecnología del examen”, en que se puede apreciar cómo se asume sin tapujos una evidente escisión entre la búsqueda de resultados y la efectividad del aprendizaje.

Por otro lado, hemos de insistir en la idea que venimos repitiendo a lo largo de toda la tipología: el estilo de dedicación académica viene atravesado por la divisoria que marca el mayor o menor grado de legitimidad de que goza el estatus estudiantil en sí. De modo que la estrategia diletante del estudiante que va al mínimo puede ser más o menos autocomplaciente según cómo se viva el sentimiento de deuda con respecto a la familia, lo que hemos visto en capítulos anteriores tiene mucho que ver con los recursos –capitales– tanto económicos como culturales de ésta. El trabajar como forma de compensar el déficit de unos lentos resultados académicos hemos indicado es una de las conductas más frecuentes. Lógicamente el grado de demora de la carrera tiene mucho que ver con la opción de compaginar estudios y trabajo, independientemente del origen social del estudiante, aunque no olvidemos éste matiza el modo en que se vive la dedicación laboral. Estudiantes de más elevada posición social y muy dilatada carrera universitaria expresan su decisión de trabajar mientras estudian de un modo mucho más contingente que desde luego el que vive su estatus de estudiante con un déficit de legitimidad que obviamente se ve totalmente agravado con sus inciertos resultados.

4.2.5. Estudiantes altruistas.

Este grupo de estudiantes no tiene rasgos específicos en lo que a dedicación se refiere⁵¹. Se trata de universitarios que reconocen abiertamente un compromiso moderado con los estudios, tal como estamos viendo en nuestros anteriores tipos. Lo singular de ellos, y por lo que hemos visto oportuno agruparlos en un último epígrafe, es que se trata de jóvenes que se hallan implicados en algún tipo de actividad asociativa o de voluntariado, de carácter extra-universitario, y desde ese compromiso hacen una valoración muy interesante y crítica de lo que significa en su caso la apuesta universitaria así como la vida estudiantil en general. Tienen claro que de la Universidad lo más concreto que persiguen es un título, como buena parte de sus compañeros, pero a la vez echan en falta una dimensión más expresiva e identitaria que sin embargo sí encuentran en otras esferas sociales en que se hallan comprometidos. Digamos se trata de jóvenes que por su “posición de frontera”⁵² se convierten en exponentes especialmente expresivos del modo desafecto/distante de relacionarse con la institución universitaria que caracteriza a nuestros estudiantes tanto del tipo “parsimonioso” como del “que busca el mínimo”. Veremos por ello algunos de los aspectos más interesantes que ilustran sus discursos.

El caso de Mario es el de un estudiante que se presenta a sí mismo como un joven comprometido asociativa y políticamente y que exhibe desde ahí un discurso muy crítico con la apatía participativa y cultural del ambiente estudiantil. A su vez, expresa muy a las claras que su relación con la Universidad es de carácter instrumental: emplea para ello la expresiva metáfora de la “autoescuela” como lugar al que se va para obtener una licencia para ejercer posteriormente en una determinada actividad profesional. No obstante, se encuentra en la tensión que le origina esta vinculación tan limitada con el mundo universitario y una cosmovisión más crítica que posee por su vinculación con determinados movimientos sociales y asociaciones. Su dedicación académica se ha ido

⁵¹ No constituiría, por tanto, un tipo específico. Se trata más bien de un grupo de estudiantes parsimoniosos que, por su posicionamiento ideológico, se permiten muy claramente expresar un discurso de escasa implicación afectiva con la institución universitaria. Como si de algún modo se autodistanciaran deliberadamente de la “illusio” (Bourdieu, 1997), del sentido del juego universitario.

⁵² Con esto queremos decir que están en una Universidad que critican abiertamente, pero de la que se saben cómplices por el resultado que de ella esperan obtener.

progresivamente debilitando, fruto quizá –considera- de este desdoblamiento a la hora de abordar la carrera, de lo que dice arrepentirse por los malos resultados con los que cuenta. Desde esa posición crítica y cómplice, por ejemplo, resulta curioso cómo a la hora de valorar a los profesores, se esfuerza por desmarcarse de la visión marcadamente jerárquica en clave de cierre social que hemos visto en otros estudiantes (sólo se contempla el estatus superior de evaluador, que se sobreentiende normalmente arbitrario), y, por el contrario, escoge el modelo del alumno como “usuario” de los servicios del docente al que por ello le debe exigir calidad.

“- Yo es que por encima de todo intento ver al profesor no como profesor, como una persona, una persona que tiene un trabajo y punto. Entonces, yo soy otra persona, un usuario de ese trabajo. Entonces, primero somos dos personas, y lo trato como persona, y no voy don fulano mira usted... Mira perdona, mira quiero ver mi examen... con normalidad, con respeto. (...). Entonces no... me limito a eso y no me... ni busco compadreo ni busco... (...). Pues si te quieren tratar como adultos vamos a dejarnos de estatus y de historias. (...). Que... y no me gusta decir es que fulanito es un hijo puta, es muy cabrón, es muy... yo prefiero fiarme, decir si he suspendido el examen es que no he llegado a los mínimos exigidos y punto. Hombre, es cierto que hay profesores que para mí deberían estar fuera de la universidad, pero no porque a mí me hayan suspendido” (Mario, 38).

Jorge es otro estudiante de Topografía que concede gran peso a la hora de presentarse en la entrevista a su implicación en Manos Unidas. Se presenta como un estudiante que dedica su tiempo libre al voluntariado y destaca esa actividad precisamente como un rasgo que le distingue del común de los universitarios y le hace tener una particular escala de valores. De hecho, al clasificar a los estudiantes, él se sitúa entre los que relativizan la carrera (que entiende también de un modo muy credencialista) y sobre todo el trabajo al que con ella se puede acceder, en tanto aspira a un estilo de vida en que la actividad profesional no sea lo prioritario. Esto se concretará, en lo que al compromiso con los estudios se refiere, en una moderada dedicación a la que no ve sentido intensificar, pues considera en su caso no le llevaría a mejorar los resultados.

“ (...) lo que es la época de exámenes sí que tengo que... , que dar una paliza de estudiar, y a lo mejor no... me sale rentable, estar estudiando

así todo el año porque a lo mejor no... , no aguantaría yo... , a lo mejor ni rendiré... , ni rendiría igual, ni... aguantaría yo... personalmente un...” (Jorge, 22).

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

“ (...) un trabajo que me pueda permitir mi... , mis caprichos, que me permita... una vida tranquila, porque yo tampoco no quiero un trabajo de dedicación plena ni... ; no es lo más prioritario en mi vida el trabajar, es... , es un complemento, es lo que... , bueno, un complemento que te salga poner... , para poder vivir, para poder (...) otra serie de actividades, otra serie de... , de inquietudes, otras clases de... cosas; cuando se dedican mucho a... , con los estudios sí tienen... , sí quieren hacer prioridad suya en su vida el... el trabajar” (Jorge, 34).

María Rosario nos ilustra cómo pueden irse superando los cursos holgadamente y, sin embargo, expresar una muy clara falta de identificación con los contenidos de la carrera y el perfil profesional de ésta. Admite que eligió los estudios dejando a un lado sus gustos, que se concretan en el teatro y las artes en general, y que la tensión originada por esta negación original ha ido creciendo conforme avanzaba la carrera⁵³. La menor dedicación académica (de hecho reconoce que tenía mejor expediente en BUP que en su etapa universitaria) ha venido a ser algo así como una solución adaptativa, pues sólo le supone un esfuerzo intenso pero concentrado en el tiempo (en la época de exámenes).

“-Eso es lo que me dice mi madre (risas). Ya, pero yo qué sé, es lo que yo digo, es lo que le digo yo a mi madre, digo es que si yo me pongo yo ahora... si me encierro ahora a estudiar todo el santo día, que... que no me va a reportar nada, porque como no me gusta, no me merece la pena. Ahora que si podría estudiar más pues segu... probablemente podría sacar mejores notas, o no, no sé. Pero yo en el instituto sacaba muy buenas notas” (M^a Rosario, 22).

⁵³ Barajó en algún momento abandonarla, pero fueron sobre todo sus resultados positivos los que la hicieron continuar.

Rafa es otro ejemplo de elección de carrera en contra de sus preferencias personales. Decidió empezar Magisterio y aparcó los estudios de Música como forma más segura de adquirir un estatus que por la vía de los estudios musicales creía más inseguro. Se trata, pues, de una elección claramente instrumentalista, en aras de una rentabilidad a corto plazo que luego constata a su vez resulta incierta, lo que tiñe todo su discurso de angustia y decepción. Su tono es, pues, muy pesimista, e incluso algo cínico a veces, y ello, en lo que se refiere al compromiso académico, da lugar a una rebaja en el nivel de aspiraciones: no ir más allá de lo “obligado”, conformarse con el mero aprobado, “no me mato estudiando”, aún a sabiendas que su estrategia de “salir del paso” implica un escaso interés por lo que se hace o aprende.

“- (...) a largo plazo es éste; es decir que yo quiero terminar mi carrera de música por el conservatorio; lo que pasa es que claro que es una carrera, que ya digo, muy..., muy larga, muy incierta, muy dura; entonces pues... eso ya pues, ya digo, a largo plazo.

(...).

Pues la verdad que la docencia... uf... lo que es más claro es por el camino de la música aunque la verdad es que con el tiempo también me... la docencia me ha ido gustando, sobretodo ahora que he hecho las prácticas... me he dado cuenta que... aunque me guste la música en particular pero que la docencia, la docencia en general me gusta, sí...”
(Rafa, 5-6).

“... hacer un trabajo..., un trabajo ya con cierto rigor, ¿no?, y ya... libros pues lo justo, es decir que... sí, la verdad es que sí he manejado libros a lo largo de estos años pero que lo justo así que... que muchas veces bien por que te ves obligado, ¿no? porque... no tienes más remedio que usarlo” (Rafa, 30).

Javier⁵⁴ quiere subrayar la diferencia entre el estudiante que sólo se preocupa por sus resultados académicos (“individualista”) frente al estudiante “implicado” en la participación institucional, que se mueve de un modo más altruista, y a cuyo tipo respondería lógicamente él. Con esto pretenderá justificar en parte su débil dedicación al estudio arguyendo, además, que el modo de evaluación predominante en la Universidad se caracteriza por la “subjetividad” (que entiende como arbitrariedad) de los profesores.

⁵⁴ Lo veremos más detenidamente en el capítulo sobre cultura.

Observemos, no obstante, que la excepción a su regla se da cuando el examen lo “*has estudiado y lo llevas bien cogido*”, con lo que implícitamente está reconociendo su diletantismo habitual.

“-No sé, yo creo que es... la universidad es que tiene esto ¿no? Porque... que lo de estar tan abierta la... lo que uno pone ¿no? en realidad no tiene ...esto es lo que me tienes que poner, si te pregunto esto, si no que...sobre esto. Luego puede coincidir más o menos, es muy subjetiva. Yo creo que es muy abierta. La universidad pasa una cosa, los exámenes que te pones "qué bien lo he hecho", son los que suspendes. Y luego los que, los que... no, casi seguro que estoy suspenso..

D. Pero, en general, o casos excepcionales.

-No, no, por norma ¿eh?. Yo creo, para mí por lo menos, me ha pasado así, que, que, tú dices "coño si el examen no hice un gran examen", luego te encuentras una buena nota, o al revés.

Hombre luego hay el examen que has estudiado, y lo llevas... bien cogido, ese está aprobado fijo. Luego, me refiero luego en notas, en sorpresas de nota.

D. Tú cuando vas a un examen ¿vas a por notas?

-Yo siempre aprobar como mínimo.

D. Ese es el tope que te pones...

-Eh, como mínimo sí. Porque esto tiene que ser así. Yo nunca estudio para un sobresaliente porque sé que no voy a llegar a un sobresaliente. Yo necesito equis horas, yo si sé que para esto necesito equis horas vengo al que eche más horas porque no voy a sacar más notas. A mí... a mí me pasa eso. Yo no estudio... o sea, la proporción de horas y de macha...y de estar machacaos los apuntes no va en proporción a la nota que voy a sacar. O sea, yo estudio... menos” (Javier, 14).

Manolo es un chico que mantiene una relación con los estudios con un cierto toque de angustiado cinismo. Eligió ajustando sus gustos a la oferta local y no tanto por sus preferencias profesionales, sino de algún modo como una forma de escapar de un mercado laboral más precario y descualificado. Es consciente de su relajación en el trabajo académico, aunque reconoce que se encuentra en un estado de progresiva desmotivación. El primer año contactó con un grupo de compañeros de los que nosotros denominaríamos “estudiantes cultos”, que a la vez eran muy competentes académicamente. El siguiente curso ya no coincidió con ellos y eso considera influyó en su estado de desánimo. Resulta curioso, como se puede apreciar en la última de las citas, el modo en que distingue a los

estudiantes cultos de aquellos que sí obtienen buenos resultados académicos, pero que, no obstante, carecen de ese plus culturalista.

“- Y... hombre, iba a clase pero no iba regularmente. Además que las que te he dicho, el II por ejemplo, la... la IV, era la primera clase que tenía yo por la mañana, y... y entre que...me quedo durmiendo porque...tengo que ir a clase para ver si puedo sacarla no sé qué, pero a las ocho de la mañana empezaba...ya iré el próximo día, y no iba el próximo día, o sea, así hasta mayo. Y...” (Manolo, 23).

“- Y que... y la verdad es que en primero, eh... agradecí mucho juntarme con esta gente. Con... porque iban regularmente a clase, los... se preocupaban de pillar los apuntes, cosa que yo... porque yo pillar los apuntes... lo que no sabía no sé cuánto, eh... y nada, me hicieron aguantar el nivel de primero. Y luego en segundo pues seguía con ellos, lo que pasa que en segundo resulta que Chema, Edu y Rafa se fueron a Inglaterra. Entonces yo... bueno estaba con... con Rosa, que es el otro grupo éste que te he dicho yo que saca también muy buenas notas, no sé, el caso es que no... no... no sé, no me llegó a interesar las clases, bueno no me llegaron a interesar las clases, no iba tanto a clase. Quizás porque como estás acostumbrado a estar con los otros... pues no sé, me aburría un poco en clase ¿no? Un posible motivo puede ser ese, pero que... que no me lo acabo de creer yo(risa). Es... no sé...” (Manolo, 22).

“-Bueno pues hay otro grupo que está ahí... resulta que... también sacan muy buenas notas, lo que pasa es que con este grupo ahora ya no se llevan muy bien. Desde segundo, no sé, el caso es que ocurrió algo que no me he enterado yo muy bien. Y ya no se juntan tanto, por no decir que vamos, lo típico, compañero de clase y ya está. Fuera de... fuera de lo que es...relación académica no hay relación.

(...).

-Son... no, en cuanto... Rosa o Nono se igualan o superan incluso en notas a los otros. Pero lo que es... en plan show, en plan relación con profesores, en plan... éstos les dan trescientas vueltas. No tienen el mismo... éstos, por ejemplo, no se van de cañas con los profesores” (Manolo, 13).

Gloria, por último, dice sentirse distinta a la mayoría de los estudiantes porque muestra interés por aprender y no exclusivamente por aprobar. Su larga experiencia en los Boys Scouts le hace sentir que adopta ante los estudios una actitud mucho menos rutinaria que se concreta en unas aspiraciones profesionales más vocacionales que las de muchos de sus compañeros. De hecho ella clasifica a éstos en dos grupos: el de los “marchosos”, que

no parecen tener los estudios como su actividad prioritaria; y el de los “serios”, que son más formales, asisten más regularmente a clase, etc. A veces incluso adoptan una actitud competitiva –comenta- de la que ella pretende distanciarse. De modo que se sitúa realmente a caballo entre los dos grupos que define. No obstante, reconoce que se encuentra con la limitación de no demorarse en la obtención del título, pues entiende que decidió tarde venir a la Universidad (tenía 29 años en el momento de la entrevista) y que tiene la necesidad de empezar cuanto a antes a trabajar.

“- Hay gente que no los deja (los apuntes). Vamos a ver, yo si una persona de mi clase yo veo que ella está respondiendo en su trabajo, vamos de, de primera yo soy una persona bastante abierta y no tengo ningún reparo en dejar mis apuntes o mis historias, incluso yo les he dejado a compañeras mías que estaban haciendo trabajos muy parecidos, libros de dinámica, de juegos, de historias, o sea material que yo tengo a lo mejor que a mí, que a mí me servía también para mi trabajo pero yo mira lo que queráis, lo buscáis y me lo devolvéis rápido. O sea que, que en ese aspecto no he tenido problema. Pero hay gente dentro de la clase que a lo mejor tu estás copiando apuntes, eh, y estás copiando apuntes y te ha faltado o no has oído bien una palabra o no has entendido bien la idea y no la has podido copiar y te ponen la mano delante para que no, para que no copies de sus apuntes porque son sagrados. Y hay otras gentes que les pide los apuntes y no te los dejan, directamente, se hacen los longui: es que no los tengo aquí, me los he dejado en mi casa, no lo he, no me lo he traído, y te los intentas averiguar por otro lado” (Gloria, 9).

“- Hombre siempre te gusta tener una buena nota en, en un examen y demás..., pero que yo cuando voy a un examen a lo que aspiro es a aprobar la asignatura, a aprobar la asignatura. Si es estudiado lo suficiente cuando yo termine el examen voy a ser capaz de decir pues me van a poner buena nota o voy a aprobarla única y exclusivamente, pero dentro yo, yo aspiro... quizá también es porque yo ya me he matriculado más mayor, tengo ganas de terminar la carrera, tengo ganas de tener más o menos...” (Gloria, 23).

4.3. Recapitulando: los modos de dedicación académica y las clases sociales.

A modo de resumen de algunas de nuestras conclusiones, hemos distinguido básicamente tres estilos de dedicación académica: el modélico, el que hemos denominado “monstruo de oposiciones”, y un tercer estilo, parsimonioso, en el que hemos hablado de distintos grados de compromiso con los estudios y, sobre todo, de maneras de informar de dicho compromiso.

El “estudiante modelo” es el que expresa una más fuerte implicación en su rol académico, de modo que éste aparece como central y prioritario en el conjunto de sus actividades. Son estudiantes a tiempo completo, y nos dicen hacen un uso controlado y sistemático de su tiempo en aras de su dedicación académica. Muestran un estilo de aprendizaje más profundo (Marton y Saljo, 1976), en que se aspira a asimilar e integrar personalmente los conocimientos, a adoptar ante ellos una postura más o menos crítica, y, en fin, a que los contenidos de lo que se aprende les resulten significativos. Estos estudiantes, además, a pesar de pretender moderar sus actividades no académicas, son los que más dedican su tiempo libre a actividades formativas y culturales, por lo que tal como hemos visto en otros estudios (Lassibille y Navarro, 1990; Tejedor, 1998), se trata de universitarios que se especializan en actividades que son intensivas en competencias, y que muestran en general un mayor compromiso con la institución universitaria, que no se reduce a las actividades más formalmente académicas con rentabilidad en cuanto a calificaciones.

Por otro lado, el que hemos dado en llamar “monstruo de oposiciones” se caracteriza por un estilo de dedicación muy especialmente preocupado por las notas y con un patrón de aprendizaje más memorístico y pasivo, muy centrado en la obtención y reproducción de apuntes y por ello con tendencia a la rutinización. Su endeble vida cultural se debe a que articula su relación con la Universidad sólo a través de aquellas actividades que resulten curricularmente provechosas. Aunque se trate de universitarios muy volcados

en los estudios, no los podríamos situar en los estadios más altos del desarrollo intelectual y ético de los estudiantes universitarios que propone Perry (1970)⁵⁵.

Observemos que tanto el que hemos denominado estudiante modelo como este segundo tipo son estudiantes que pueden obtener igualmente buenas calificaciones y, sin embargo, los procesos de adquisición de éstas son bien distintos, recordando lo que Chain Revuelta (1994) sugería acerca de la diversidad con que nos podemos encontrar en la forma en que los estudiantes consiguen de la institución universitaria que les certifique el logro académico.

Una tercera forma de comportamiento académico es la de los estudiantes parsimoniosos, que templan sus esfuerzos en lo que a su compromiso con los estudios se refiere a cambio de un peor expediente académico conseguido en algunos casos, además, en más tiempo. Lógicamente entre éstos predominan los aprendizajes más superficiales y fragmentarios, y los apuntes constituyen el material principal y casi único de preparación de las asignaturas. La asistencia a clase queda muy limitada a ese fin precisamente, la obtención de apuntes, de modo que es prescindible si éstos pueden obtenerse por otros medios. El estudiante que busca el mínimo de subsistencia en realidad no constituiría más que un grado mayor en el débil compromiso académico, sobre todo en lo que se refiere al modo en que lo expresa y justifica. De una visión muy claramente credencialista de lo que significa el hecho educativo (no importa tanto el contenido de éste, sino el resultado final: la emisión-obtención de un título), entendido en el marco de un proceso de cierre social en que los profesores toman la forma de poderosos y arbitrarios evaluadores (eliminadores), su postura de distanciamiento cuando no de calculada indiferencia respecto de los requerimientos académicos (al menos de sus aspectos más formales: mostrarse estudioso, atento a lo que dicen los docentes...), parece en algunos casos actuar como una forma de resistencia a medias ante un sistema que perciben muy críticamente, pero del que esperan, no obstante, obtener la tan ansiada credencial. No es extraño, pues, que entre este grupo de estudiantes es donde más claramente se nos ha expuesto lo que hemos denominado “una

⁵⁵ En concreto propone cinco estadios. En los cuatro primeros se daría una forma de pensamiento más dogmática o taxativa donde los conocimientos son verdaderos o falsos, mientras el estadio quinto implicaría un punto de inflexión en que se comienza a adoptar una forma de pensamiento más relativista, que permite comparar crítica y analíticamente las teorías y a alcanzar una posición personal.

tecnología del examen”, en que se puede apreciar una evidente escisión entre la búsqueda de resultados y la efectividad del aprendizaje.

Hemos visto, por otra parte, cómo estos estilos de dedicación se hallan recorridos por las dos formas de decisión de venir a la Universidad y elegir estudios: un primer modo contingente y/o azaroso, y evitador del fracaso, por un lado; y un modo más “naturalizado”, por otro. En el primero venir a la Universidad no ha sido nunca algo planificado con antelación y con lo que en todo momento se hubiese contado. A veces se aducen motivos azarosos (una “manía de mi madre”, por ejemplo) y en muchos casos los prometedores resultados de la etapa pre-universitaria como motivo para justificar el hecho de emprender la vía de los estudios superiores. De otro lado, se eligen estudios pensando más en las garantías de poderlos concluir (fáciles, cortos) que en sus gustos o preferencias. Se trata de un modo de conformación de aspiraciones que tiende a evitar el fracaso (en la terminología de K. Lewin, 1969; aversión al riesgo, en los términos más economicistas de los teóricos de la acción racional; elecciones en negativo o procesos de “autoderrota” o “desinversión”, desde una tradición en la línea de la reproducción cultural).

Con la referencia a un modo más naturalizado queremos decir que hay estudiantes para los que no fue necesario argumentar su opción universitaria. Siempre tuvieron claro que tras las enseñanzas medias continuarían con la superior, dado que era lo normal en su ambiente (familia, amigos, instituto⁵⁶), incluso en casos de jóvenes que no dudan en presentarse a sí mismos como “malos estudiantes”. Y es que creemos que estas formas de elección nos están revelando los distintos grados de legitimidad que para las familias tienen las apuestas educativas.

Estos dos modos de elección pensamos tienen mucho que ver con el tema de la mayor o menor necesidad de justificar el estatus estudiantil, como etapa de prolongación de la dependencia de los padres. Podemos de hecho apreciar cómo todos nuestros estudiantes del tipo “monstruo de oposiciones”⁵⁷ se caracterizan por ser electores del tipo contingente y evitador del fracaso. Por otra parte, en los tipos “estudiante modelo” y

⁵⁶ Es una referencia recurrente la influencia de los institutos privados en este sentido, lo que guarda – pensamos – relación con lo que D. Reay (1998) denomina el “habitus institucional”, salvando las diferencias entre los sistemas educativos español y británico.

“estudiante parsimonioso” y “del mínimo”, podemos apreciar que los universitarios que responden a este mismo patrón de elección son los que más viven la necesidad de justificar moralmente su apuesta universitaria, y son, a su vez, los que se caracterizan por proceder de familias con más bajo estatus en lo que se refiere a capital económico y/o cultural.

En muchos de estos casos, sobre todo aquellos que desarrollan carreras demoradas, hemos visto, de otro lado, que la realización de algún trabajo o ayuda familiar actúa como actividad que legitima la apuesta estudiantil al tiempo que confiere cierta autonomía con respecto a la familia, lo que a su vez retroalimenta la endeble dedicación académica que les caracteriza. Y es que en estos jóvenes que viven un fuerte sentimiento de deuda lógicamente encontraremos una mayor dependencia de los resultados académicos, tanto en las elecciones iniciales, como acabamos de ver, como a lo largo de la propia carrera académica.

Por el contrario, el estilo “naturalizado” correspondería a aquellas familias para las que la opción de continuar con los estudios universitarios es la más “normal” y previsible, incluso cuando los chicos no han tenido carreras pre-universitarias exitosas, lo que veíamos en el capítulo precedente corresponde a las familias de posición socioeconómica y cultural más elevada. Hemos podido ver casos de estudiantes en exceso diletantes, con muy prolongadas carreras, pero que incluso así no ponen en duda la legitimidad y los futuros beneficios de sus estudios⁵⁸. Los chicos que nunca se cuestionaron su derecho a optar por la enseñanza universitaria qué duda cabe viven de un modo más desenvuelto, como hemos visto, las carreras caracterizadas por el diletantismo (Passeron, 1983).

Pensamos, por tanto, que los múltiples estilos de dedicación académica hay que contextualizarlos en jóvenes que tienen unas determinadas posiciones sociales, que, si bien no determinan las trayectorias escolares ni el tipo de titulación que se curse (variables éstas que pueden incidir muy directamente en el tipo de dedicación⁵⁹), sí pueden ejercer sobre

⁵⁷ Todos ellos son del tipo estudiantes con sentimiento de deuda y, por tanto, de orígenes populares, como veíamos en el anterior capítulo.

⁵⁸ Hemos analizado cómo, incluso cuando algunos de estos jóvenes más “autocomplacientes” se han planteado realizar algún tipo de trabajo, éste se entiende y valora de un modo desde luego más contingente que el que caracterizaba a los estudiantes con sentimiento de deuda.

⁵⁹ No hemos apreciado, no obstante, la influencia directa del tipo de carrera en la forma de dedicación, entre otras cosas porque no nos lo habíamos propuesto como objetivo específico. Sí podemos ver que encontramos estudiantes de todos los estilos en todos los tipos de carreras, incluso en las que nos podrían

ellas una influencia considerable. El tipo de carrera por la relación que hemos descrito entre patrones de elección y clase social. Y la trayectoria escolar por el mayor o menor peso que los resultados académicos puedan tener tanto en las elecciones de estudios como en las decisiones a lo largo de la carrera universitaria. Hemos visto cómo hay quienes eligen y desarrollan carreras académicas nunca puestas en duda, independiente de las trayectorias previas y de las dedicaciones actuales, siendo a veces unas y otras más bien poco exitosas. Los jóvenes pertenecientes a familias de más bajo estatus socioeconómico y cultural, por el contrario, tienden a elegir más buscando en las trayectorias escolares argumentos que avalen decisiones orientadas a evitar posibles fracasos, así como a utilizar más los resultados académicos de sus actuales carreras como forma de conferir legitimidad a su posición de estudiante.

Podemos concluir, pues, que quizá en el tema de la dedicación académica tengamos que afirmar una menor influencia de la posición de clase (menor que en el tema de la deuda, que veíamos en el capítulo anterior, y que en el tema de la cultura, que veremos en el siguiente) en lo que se refiere a los modos que hemos descrito en nuestra tipología⁶⁰. De hecho, salvo en el “monstruo de oposiciones”, que sí está compuesto en

resultar menos previsibles. A grandes trazos, entre nuestros “estudiantes modelo” tenemos tanto carreras que se encontrarían dentro de una jerarquía en la valoración de los actuales estudios universitarios entre los puestos más altos (Ingenierías de Telecomunicaciones), como todo lo contrario (Magisterio, Diplomatura de Empresariales). En el polo opuesto, entre los estudiantes “del mínimo de subsistencia” tenemos tanto estudiantes de Arquitectura como de diplomaturas masificadas y de un supuesto menor valor certificante. Podemos quizá afirmar, o al menos constatar, si bien insistimos en que no hemos diseñado nuestra muestra con el fin de ver la influencia del tipo de estudios en los modos de dedicación académica, que entre los “monstruos de oposiciones” y entre los “estudiantes parsimonios” predominan claramente los estudios de ciclo corto. De cualquier forma, repetimos que nuestro objetivo ha sido ver sobre todo el peso de la clase social en los modos de dedicación, si bien para ello hemos considerado oportuno tener muy presente en todo momento el tipo de estudios que el joven concretamente esté cursando, pues prevemos que el tipo de carrera va a condicionar en parte la forma de estudiar y de abordar el rol académico universitario.

En lo que se refiere a las trayectorias escolares, hemos de decir lo mismo: es una variable que hemos pretendido tener en cuenta para contextualizar las carreras presentes de los estudiantes universitarios, pero en ningún caso nos hemos planteado ver la influencia de los resultados anteriores en los modos actuales de dedicación, aunque sabemos que dicha influencia habrá de ser importante (es de hecho una de las variables con mayor poder explicativo del rendimiento académico).

⁶⁰ Ronquillo et al. (1997), en un trabajo por medio de un cuestionario que se pasó en el curso 93-94 a los alumnos de las Diplomaturas de Empresariales de Girona y Sabadell, concluyen que no existe relación entre rendimiento y clase social, pues se dan altos porcentajes de bajo rendimiento tanto en las clases altas como en las bajas. De todas formas, se aprecia en este trabajo la diversidad de patrones de comportamiento, expectativas, estrategias, etc. ante los estudios según clase social. Así, para los alumnos de clase alta no es significativo el tema de la dificultad de los estudios (podemos pensar que el bajo rendimiento se debe a una menor dedicación), frente a los de clase baja, que sí aluden mayoritariamente a

todos los casos por estudiantes de orígenes populares, en los demás tipos encontramos bastante heterogeneidad en cuanto a clases sociales. No obstante, sí podemos apreciar que las condiciones que hacen posible la ubicación de nuestros estudiantes en uno u otro de los tipos que proponemos son más favorables, por un lado, para el caso “del que busca el mínimo de subsistencia”, para aquellos estudiantes que viven su ociosidad con menor sentimiento de carga con respecto a la familia; y, por otro lado, para el “estudiante modelo”, la adhesión a un supuesto rol culturalista es más probable para aquellos estudiantes que tienen mayor predisposición (menor sentimiento de deuda) a seguir invirtiendo en capital escolar⁶¹. Pero de las condiciones que facilitan la adhesión a este rol cultural universitario pasamos a hablar en el capítulo que sigue.

esta dificultad. A su vez para éstos las expectativas de movilidad ascendente son más valoradas que en las otras clases sociales.

La débil relación entre clase social y rendimiento es un tema ampliamente constatado para los estudios universitarios (aunque aquí habría que recordar lo que dicen Bourdieu y Passeron (1977) acerca de los que intentan buscar diferencias por origen social sin tener en cuenta que los estudiantes de orígenes sociales más bajos están más claramente sobreesleccionados). La influencia de la clase social puede verse en otro tipo de comportamientos como el acceso a los estudios y el logro educativo una vez en ellos (García Espejo, 1998), la elección entre diferentes alternativas educativas (Reay, 1998; Hatcher, 1998), las elecciones tras la deserción universitaria (Latiesa, 1992). Reitzes y Mutran (1980) encuentran que la influencia del estatus familiar (sobre todo el nivel educativo de los padres) en el logro académico se puede dar indirectamente a través de variables psicosociales como la socialización en la “curiosidad intelectual”, aunque en todo caso la capacidad explicativa de esta variable es débil. García Espejo (1998) señala que en el acceso a las oportunidades educativas, la posición socioeconómica de los padres y el nivel de estudios de éstos influyen de un modo considerable de modo que “aquellas familias que posean más recursos objetivos invertirán en educación cuando el rendimiento académico sea bajo; por el contrario, es de esperar que aquellas familias con menores recursos sólo harán frente a los costes de la educación cuando el rendimiento académico de los hijos sea positivo” (p. 93).

⁶¹ La mayor dependencia de los resultados en estos estudiantes les hace más difícil asumir el discurso del saber y la cultura desinteresados.

CAPITULO 4

LA DEDICACION ACADEMICA DE LOS ESTUDIANTES.

4.1. La temática de la dedicación académica de los estudiantes universitarios. Una propuesta de acercamiento comprensivo.

Ya anunciábamos en el capítulo metodológico que uno de los aspectos de las prácticas de los estudiantes que más nos interesaba era el referente a la dedicación académica. Lógicamente el desempeño del rol académico pensamos constituye una de las actividades centrales de la experiencia del universitario como tal, entre otras cosas porque ésta se halla ineludiblemente pautada por una serie de momentos y ocasiones, claramente institucionalizados, de evaluación de los supuestos procesos de aprendizaje que tienen lugar a lo largo del curso y la carrera escolares.

El tema del comportamiento académico de los estudiantes, a raíz de los procesos de expansión universitaria descritos en capítulos precedentes, ha dado lugar a plantear una serie de cuestiones que resultaban novedosas en el mundo de la Universidad y que por ello requerían ser estudiadas y contrastadas empíricamente. Así M^a Antonia García de León planteaba a principios de los 90 (1991, 1993) la necesidad de profundizar por medio de investigaciones en la nueva realidad de un alumnado universitario muy heterogéneo bien distinto del elitista y minoritario del de tan sólo unas décadas

anteriores. Desde la expansión universitaria de finales de los años 50, nuevas categorías sociales han pasado a engrosar las filas del estudiantado a nivel superior, y ello ha dado lugar a fenómenos de nuevo calado, aún prácticamente sin ser suficientemente estudiados, como el que ella denomina un “dudoso éxito escolar” (1991: 115). La presencia de estudiantes de orígenes populares sin duda –plantea- tiene mucho que ver con el elevado porcentaje de estudiantes que realizan algún tipo de trabajo (en torno al 39%, sostiene). No obstante, la diferencia en cuanto a resultados de los que trabajan con respecto a los que no lo hacen parece ser nimia, si bien habría que distinguir por centros¹. De cualquier modo, esto refleja –según García de León- un “deterioro universitario” que se puede apreciar en hechos como el de una escasa dedicación, lo que a su vez genera insatisfacción entre el alumnado.

Por su parte, Margarita Latiesa (1992) propone un modelo para describir la evolución de la enseñanza superior en las últimas décadas, aplicable en general a los países industrializados. Según este modelo, a partir de los años 60, se produce un fuerte crecimiento del alumnado. La expansión anterior supone la aparición de nuevos tipos de alumnos: mayores de 25 años, mujeres, trabajadores, nuevas clases sociales. Pronto la crisis de los 70 dejará notar sus efectos en el paro de los titulados universitarios, lo cual hará que algunos títulos pierdan valor. Esto corre paralelo al aumento de repeticiones y abandonos. Por otro lado, aparece en determinados tipos de estudios, que suelen ser los que tienen un carácter más profesionalizante, una forma de cierre, el “*numerus clausus*”.

Lo que Latiesa plantea es, pues, un proceso de diferenciación y jerarquización entre distintos tipos de titulaciones. En concreto ella propone tres categorías: un tipo de estudios profesionalizados; otros, más volcados en la investigación y la ciencia; y un tercer tipo, que se caracterizaría por dispensar una cultura más general y cuyo perfil profesional es menos nítido (principalmente, las facultades de Letras y Ciencias Sociales), y que son a los que realmente habría que aplicar el término de “Universidad de masas”.

¹ En las ingenierías, cuyos alumnos son muy selectos académicamente, las tasas de éxito académico son menores que en las facultades y escuelas universitarias no técnicas. En las primeras los estudiantes rara vez compaginan los estudios con el trabajo, mientras en las segundas sí es mucho más frecuente.

En relación con este proceso sostiene que la expansión universitaria ha aumentado la heterogeneidad de los universitarios y los tipos de estrategias que éstos adoptan ante los estudios. Por eso destaca que es en aquellas carreras menos profesionalizantes, que suelen ser las menos selectivas y cuyo valor social es el que más claramente se ha devaluado, en donde hay que ubicar los fenómenos de la deserción, de los bajos rendimientos y en general de los comportamientos académicos más atípicos. Estos estudios son, por otra parte, los más elegidos por los sectores sociales de más reciente llegada al panorama universitario: mayores, trabajadores, clases inferiores.

En cualquier caso, parece un hecho no sujeto a controversia el que las tasas de abandono, retraso e irregularidad académicos en diversos países occidentales vienen creciendo desde mediados de los años 50. Así las tasas de abandono –comenta Latiesa, 1992- que en España están entre el 30 y el 50%² son similares a las de otros países como Francia, Estados Unidos y Austria, aunque son más bajas en otros como Alemania, Países Bajos, Suiza y Finlandia (cuyos sistemas universitarios son por otra parte más cerrados). Hernández Armenteros (1998) ofrece datos para el curso 1997-1998 y señala que el abandono supone un 40% del alumnado para las universidades andaluzas, y un 30% para las españolas.

En la mayoría de las carreras en torno a la mitad de los alumnos no se presenta a todos los exámenes oficiales –continúa destacando Latiesa, 1992-. Los alumnos que, no obstante, se presentan más son los de Medicina, las Ingenierías y Ciencias (entre el 66 y el 95%), y los que menos, los de Psicología y Sociología.

En lo que a notas se refiere, en torno al 50% tiene aprobado de media, y más del 80% tiene alguna asignatura suspensa (Latiesa, 1992). En concordancia con estos datos Rosario Saldaña (1986) indica que el 78,5% ha obtenido alguna vez algún suspenso y el

² Infestas Gil ofrece datos de un estudio longitudinal con una cohorte de alumnos entre el período 74/75 y 78/79 de la Universidad de Salamanca: un 20,7% alcanzó su titulación en el tiempo previsto, un 21,4% abandonó y un 39,5% repitió

Latiesa (1983) presenta los resultados de un estudio longitudinal de los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense y obtiene cifras aún mayores de repeticiones y abandonos: tan sólo el 32% alcanza en cinco años su licenciatura; el 21% se matricula durante cinco años sin conseguir el título; y un 47%, abandona. Para la autora las variables que más influencia positiva tienen en el rendimiento académico son el pasado académico y el estar en la carrera deseada.

45,2%, cinco suspensos o más a lo largo de la carrera. Además, casi la mitad de los estudiantes cuenta en sus notas tanto con sobresalientes como con suspensos. El expediente no constituye en absoluto una cuestión a la que se conceda excesiva importancia –concluye Saldaña.

Martín Serrano (1984), ofrece datos de gran interés, obtenidos a partir de un cuestionario a alumnos de las tres universidades públicas madrileñas del momento, en el que el apartado de dedicación académica se señala que en general la dedicación profesional al estudio es baja: cerca de un 60% de estudiantes declara dedicar menos de 16 horas semanales al estudio. No obstante, hay claras diferencias según tipo de centro. Este porcentaje supera el 70% en las facultades de Derecho, Económicas, Políticas y Sociología y Ciencias de la Información, y por el contrario no llega al 40% en las Escuelas Técnicas Superiores. Los alumnos de la Politécnica tienen, pues, una dedicación mucho mayor que los de la Autónoma y la Complutense. Y en estas dos últimas son bastante más estudiosos en Ciencias que en Letras.

Otro dato interesante de este trabajo es que el 86 % de los universitarios suele estudiar en su domicilio frente a tan sólo un 12% que lo hace en bibliotecas. Los que pasan más tiempo en las facultades resultan ser, además, los que más horas de estudio dedican.

Para Martín Serrano el estar trabajando es lo que más influye en una menor dedicación al estudio. Esto se da menos en las carreras técnicas y en Ciencias, en que predominan los estudiantes a tiempo completo.

La edad es otro factor importante, pues a mayor edad, sobre todo pasados los 21 años, la dedicación tiende a disminuir. Martín Serrano lo explica considerando que a partir de determinadas edades la sociedad presiona para el desempeño de otros roles distintos al académico.

Tejedor Tejedor (1998), por su parte, coordinó una investigación sobre el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. Algunos datos y conclusiones que nos interesan de un modo especial:

- Alrededor de un 80% de estudiantes se dedica exclusivamente al estudio³. Algo menos de la mitad de los estudiantes, un 47% dicen no faltar normalmente a clase; un 26% lo hace cuando se acercan los exámenes; un 17% asiste de forma irregular en algunas asignaturas; y un 9% manifiesta una asistencia irregular en la mayoría de las asignaturas. Entre las razones que se aducen para ir a clase destacan el que facilita la comprensión de la asignatura y la necesidad de tomar apuntes; en segundo lugar las siguientes razones: permite llevar la asignatura al día, el profesor lo tiene en cuenta a la hora de calificar y facilita la realización del examen. El absentismo, por el contrario, se achaca a la posibilidad de preparar la asignatura sin asistir a clase y teniendo acceso a los “apuntes” (un 51 y un 47% respectivamente); en segundo lugar, se apunta que el profesor no lo tiene en cuenta y que no es un deber de los estudiantes; y en tercer lugar, se dice que no es necesario asistir para llevar la asignatura al día y que el examen no tiene relación con lo que se explica. Tan sólo un 12% dice no asistir por motivos de trabajo u otras obligaciones.
- El estudiante medio tiene una alta capacidad de esfuerzo que suele emplear cuando las circunstancias lo exigen; concede gran importancia a la planificación y organización del estudio, aunque en la práctica real no es demasiado sistemático en sus hábitos de estudio. No suele estar excesivamente atento durante las clases; se estudia realmente sólo cuando están cerca los exámenes; no parece tener mucha vocación por la tarea que realiza. Lo que más motiva a los alumnos a la hora de estudiar es la utilidad para el futuro laboral, a pesar de que estudiar “por obligación” sale muy puntuado. Las causas de desmotivación son la pérdida de interés paulatina por los estudios, la creencia de no ser

³ Los porcentajes sobre estudiantes que trabajan oscilan entre el 15% (Lassibille y Navarro, 1990; Martín Serrano, 1996; Peiró, 2001;) y el 30% para los varones y el 23% para las mujeres que indica Vallés (1992) para los estudiantes de la Universidad Complutense. También Margarita Latiesa (1990) indica un porcentaje del 31% para la Autónoma de Madrid, aunque tan sólo un 11% lo haría a tiempo completo. Cabrera Montoya (1998) encuentra para la Universidad de La Laguna un porcentaje de tan sólo el 11%, aunque reconoce que los datos pueden estar desinflados en tanto el cuestionario se pasó sólo a alumnos asistentes. De cualquier modo, es previsible encontrar grandes diferencias según tipos de estudios y, según estamos viendo, universidades. Señalaremos, no obstante, que los datos de la EPA (1994) y los últimos del Consejo de Universidades indican un porcentaje del 15%.

evaluados objetivamente o la sensación de pérdida de tiempo, pudiendo estar haciendo otras cosas más interesantes.

- En esta investigación se realiza un análisis de regresión múltiple de las distintas variables que forman parte del modelo teórico y se encuentra que el factor con mayor capacidad explicativa del rendimiento académico es el de las notas en la etapa pre-universitaria. Esta es con diferencia la variable más a tener en cuenta. Hay, no obstante, otro conjunto de rasgos muy frecuentes entre los alumnos que tienen un más elevado rendimiento: la alta valoración de los hábitos de estudio; la regularidad en la asistencia a las clases; la satisfacción con la carrera elegida; el nivel cultural de los padres; la actitud positiva hacia la Universidad; y el tener un alto concepto de autoeficacia.

De todas estas conclusiones, nos interesa subrayar la deficiencia en cuanto a hábitos de estudio que tienen un amplio porcentaje de estudiantes; el carácter instrumentalista que predomina a la hora de justificar la asistencia o no asistencia a clase⁴; así como las características del “alumno brillante”, que no sólo se caracteriza por su rigor en los hábitos de estudio, sino en general también por un mayor compromiso y satisfacción con sus estudios en concreto y en general con la institución universitaria.

Son múltiples las temáticas que han dado lugar a trabajos empíricos sobre lo que nosotros vamos a englobar con el término “comportamiento académico”: desde el tema del rendimiento y fracaso, hasta el de la deserción universitaria, pasando por el de los hábitos de estudio⁵. Buena parte de los más importantes estudios sobre rendimiento y fracaso se han llevado a cabo por medio del estudio de cohortes (Oroval Planas, E. (1986); González Tirados, R.M. (1986); Latiesa, M. (1986) y Herrero Infestas, A.

⁴ Nos parece, no obstante, que la técnica utilizada en este trabajo –el cuestionario– es muy limitada para recoger el sentido que dan los sujetos a sus prácticas. Este hándicap, de todas formas, nos lo estamos encontrando en buena parte de los datos secundarios que venimos manejando.

⁵ En el tema de habilidades de estudio, de carácter más psicopedagógico, se pueden distinguir (Tejedor, 1998) tres áreas: la de la motivación, la de la organización y la de la planificación del estudio, que sobre todo se centra en la utilización del tiempo, y la de las técnicas de estudio (toma de apuntes, memoria, concentración...). A nosotros, aunque obviamente desde una perspectiva diferente, nos van a interesar estos tres ámbitos, ya que, dado el carácter “comprensivo” de nuestra investigación, lo que pretendemos es rastrear los sentidos que le dan los estudiantes a su dedicación académica: cuándo, cómo y por qué se estudia. A qué tipo de estrategia (o razonabilidad) responden las prácticas que se refieren al desempeño

(1980). Con este método, a partir de los datos de los expedientes de alumnos, se pretende conocer cuántos alumnos terminan la carrera en los años previstos, cuántos repiten y cuántos abandonan. Vemos, pues, que las temáticas del éxito, fracaso y deserción están estrechamente imbricadas. Algunos estudios, como el de Escudero, T. (1986), además de las tasas de promoción, repetición y abandono, utilizan las calificaciones en las distintas asignaturas, las convocatorias consumidas, etc., como otros indicadores de rendimiento. De todos modos, nuestro planteamiento a la hora de abordar la “dedicación académica” es bien diferente. Partimos, eso sí, de la constatación del aumento de las tasas de fracaso, abandono e irregularidad académicas, pero pretendemos adentrarnos en los modos en que los estudiantes asumen el rol académico que les supone su estatus estudiantil⁶.

Nuestro enfoque comprensivo en ese sentido es muy similar al de Dubet y Martuccelli (1998) en su Sociología de la experiencia escolar. Ellos se proponen identificar la distancia entre los roles que la institución escolar propone en su función socializadora y el trabajo que el actor (alumno) realiza sobre sí mismo para hacer suyo

del rol académico, o, en otras palabras, cuáles son los “marcos de sentido” desde los que se generan dichas prácticas.

⁶ Nos resultan sugerentes en ese sentido las conclusiones a que llega Chain Revuelta en su tesis doctoral, que presentó en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1994.. Se trata de un estudio cuantitativo sobre trayectorias escolares de alumnos de la Universidad de Veracruz (México). Intenta hallar un modelo de clasificación de trayectorias escolares por inducción utilizando un paquete estadístico (C4 5). Entre sus conclusiones más relevantes encuentra que hay una serie de variables que tradicionalmente se han relacionado con el éxito académico, pero que de los resultados de su análisis cabe destacar su escasa capacidad de discriminación entre trayectorias escolares. Así la certeza en la elección de la carrera, la dedicación al estudio, el cumplimiento de los docentes, la escolaridad de los padres, los ingresos familiares y las expectativas sociales. Los atributos con mayor capacidad de discriminación son la nota de bachillerato y la disciplina en el trabajo académico.

A partir de estos resultados el autor propone la necesidad de reorientar las investigaciones sobre éxito académico al menos al nivel universitario: “¿Qué se exigen o con base en qué clasifica la institución las trayectorias de los estudiantes? ¿El saber, el aprendizaje independiente y el razonamiento? o, por el contrario ¿la repetición, la participación acrítica, etc.? ¿El aprender o el hacer como que se aprende? O en otras palabras ¿qué hacen o dejan de hacer los estudiantes para tener éxito escolar? Se trata entonces no sólo de definir el éxito por rendimiento en términos de continuidad, aprobación y notas obtenidas, sino de trabajar en torno a los mecanismos, conductas, actitudes, procesos y relaciones pedagógicas que conducen a obtenerlo en el espacio de las actividades escolares. Y es que en realidad sabemos muy poco acerca de los procesos y estrategias estudiantiles de aprendizaje y certificación institucional” (p. 269).

El que una mayor o menor dedicación académica, o el que estar más o menos seguro de haber elegido según las preferencias personales, no influya en la carrera académica, en fin, puede ser sintomático de una actitud “certificacionista”, que prima la nota y el título por encima del interés académico y que, en cualquier caso, no es sancionada negativamente por la institución universitaria, lo cual abre la necesidad de saber más acerca de los procesos por los que se produce (en la interacción de alumnos y profesores, en el contexto institucional en que se relacionan) la certificación del logro académico –concluye el autor.

ese rol. Este trabajo no sería sino un proceso de subjetivación que constituiría la base sobre la que precisamente se asentaría su “experiencia escolar”. Dicha experiencia desbordará a la mera socialización –consideran los autores- cuanto más dispersa sea con respecto al rol que prescribe la institución. Su labor sociológica la entienden Dubet y Martuccelli, pues, como un trabajo en el que intentarán dibujar el cuadro de la diversidad de esas experiencias de los alumnos, situando a éstos en unos determinados orígenes sociales, con unas expectativas, y en unas carreras concretas (que suponen una determinada forma de dedicación a los estudios, una trayectoria escolar, así como un posicionamiento en el sistema educativo).

4.1.1. La dedicación académica desde los teóricos de la acción racional vs. las teorías de la reproducción –o de la producción de desigualdades sociales.

Buena parte de los trabajos hasta ahora comentados apuntan a la existencia de un sector no desdeñable del estudiantado que muestra una débil dedicación académica y/o una concepción de su actividad escolar de carácter instrumentalista. Este tipo de comportamiento es explicado, desde una óptica que podríamos situar en el marco del individualismo metodológico, por Lèvy-Garboua (1976, cit. en Lassibille y Navarro, 1990) con el que ha sido denominado modelo de elegibilidad. Según este modelo, de la Universidad se pueden obtener beneficios tanto presentes como futuros. El estudiante realiza una **inversión** cuando prevé que los beneficios de su apuesta educativa le repercutirán en un futuro canje del diploma en el mercado laboral, que tomarán básicamente la forma de renta y estatus. No obstante, más allá de estos presupuestos que contiene la teoría del capital humano (Shultz, 1972), el modelo de Lèvy-Garboua entiende que, igualmente, el estatus de universitario permite a éste dedicarse al ocio, a las relaciones sociales o a la cultura, resultando de ello la satisfacción de necesidades presentes, lo que habría que entender como una conducta de consumo de educación (en oposición a la de inversión). La búsqueda de ambos objetivos hace del estudiante un maximizador de utilidad y un productor eficiente. En efecto, combina su tiempo, sus recursos materiales y sus capacidades intelectuales para obtener bienes de consumo inmediatos y producir, al mismo tiempo, valores escolares que podrá negociar en el

futuro en el mercado de trabajo” (Lassibille, 1990: 32). Así, en los títulos que han experimentado procesos de devaluación, el estudiante optimiza su comportamiento al reducir al mínimo compatible con la supervivencia más larga posible en el sistema escolar el tiempo consagrado al trabajo universitario, usando el exceso en otra cosa (ocio, cultura, trabajo, o una combinación de todos ellos, por ejemplo, en la práctica de pequeños oficios esporádicos)⁷.

Lassibille y Navarro (1990) pretenden contrastar el modelo de elegibilidad de Lèvy-Garboua en un trabajo basado en los datos producidos por un cuestionario que se pasó en 1986 a alumnos de Derecho, Ciencias Económicas y Empresariales, Filosofía y Letras, Ciencias, Medicina y de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales e Ingeniería Técnica Industrial de la Universidad de Málaga. Algunas de las conclusiones a las que llegan son:

- En general el rendimiento académico deja mucho que desear, pues tan sólo uno de cada tres estudiantes supera la carrera en su tiempo; un 25% abandona sin obtener el título; y el resto acaba la carrera con un retraso de al menos dos años.
- Entre los alumnos con asignaturas pendientes habría que distinguir a quienes compaginan trabajo y estudios (un 15% destacan los autores), de quienes

⁷ Margarita Latiesa (1992) tiene muy en cuenta esta teoría cuando analiza en su tesis doctoral, que citábamos más arriba, las causas del fenómeno de la deserción universitaria entre los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid. Sostiene que puede identificarse una jerarquía de carreras según la dificultad académica, las posibilidades de inserción profesional, los procesos de acceso, y las propias características de los estudiantes (origen social, trayectorias escolares previas, grado de compromiso con los estudios, etc.). Los tipos de configuraciones a que todos estos factores dan lugar hace que tengamos que distinguir una tipología de carreras en las que comportamientos de ámbito académico como la deserción, pero también el rendimiento, la regularidad académica, etc., pueden cobrar un sentido muy diferente según el tipo de estudios. De este modo distingue carreras como las de Letras y Psicología, con escasas salidas laborales, en las que los estudiantes tienden por ello a una actitud más de consumo que de inversión, por lo que compatibilizan sus estudios con otras actividades, bien complementarias de su formación (cursos, inglés...), bien con la realización o la búsqueda de algún trabajo, bien simplemente con la abundancia de tiempo libre. Medicina y Derecho se utilizan en mayor medida con una estrategia inversora. Dadas las buenas perspectivas laborales, los alumnos están dispuestos a una mayor dedicación académica renunciando a otro tipo de actividades. En Ciencias, en fin, por concluir con la tipología que nos ofrece la autora, los más altos índices de abandono corresponden al elevado porcentaje de alumnos “rechazados”, a la mayor dificultad de las carreras científicas, y no tanto a que el alumno no entienda el estudio como su principal dedicación. Lo que Latiesa, en definitiva, está estableciendo es una divisoria entre alumnos comprometidos prioritariamente con sus estudios y aquellos para los que éstos no son la dedicación exclusiva y/o principal.

sustituyen el trabajo universitario por la posibilidad de disponer de mayor tiempo libre.

- Los alumnos que más tiempo dedican al trabajo académico son los que cuentan con mejores notas en secundaria. Además estos alumnos gozan de un menor tiempo libre y éste, además, lo dedican preferentemente a actividades culturales y a formación complementaria. Tienden a invertir en actividades que son intensivas en competencias.
- Las mujeres estudian más que los hombres. Estos se dedican más al ocio, y no tanto a las actividades culturales, mientras que las mujeres se circunscriben más al ámbito de lo exclusivamente académico.
- El vivir con los padres (frente a hacerlo en piso de estudiantes) hace que se estudie más en detrimento del tiempo de ocio.
- Los estudiantes que trabajan en la biblioteca del centro suelen tener un mejor rendimiento académico.
- Por carreras, estudian bastante más los alumnos de Medicina y Económicas, frente a los de Letras y Ciencias, que dedican más parte de su tiempo al ocio, la cultura y la formación complementaria. Los de las escuelas universitarias, por otro lado, estudian moderadamente, pero tampoco invierten mucho tiempo en ocio o actividades culturales.
- Los alumnos de primer curso son menos estudiosos que los de cuarto.
- El estudiante becario estudia como media dos horas semanales más que el resto. Disfruta de un menor tiempo de ocio y de una menos rica vida cultural. Actitud la suya más de inversión que de consumo, pues.
- En cuanto al origen social, señalan los autores que no se aprecian diferencias en cuanto al tiempo de dedicación académica, con la salvedad de una mayor dedicación de los hijos de agricultores. Sí se aprecian, no obstante, diferencias en cuanto a actividades extraescolares. Los hijos de obreros se dedican menos a formación aneja que los de cuadros superiores y profesionales, menos al deporte y actividades religiosas, y frecuentan menos bares y discotecas, además.

Lassibille y Navarro dicen confirmar la teoría de la elegibilidad en tanto constatan que las carreras con más alto rendimiento en el mercado laboral son aquellas en que los estudiantes priorizan del aspecto de inversión sacrificando los bienes presentes que podrían obtener de su paso por la Universidad. Por el contrario, en los estudios menos rentables los alumnos se preocupan más de satisfacer necesidades presentes y tienen por tanto una conducta más de consumo que de inversión. En cualquier caso, subrayan los autores que la utilización del tiempo por parte de los estudiantes es un factor clave para la producción de valores escolares (resultados académicos), y que es éste el que los universitarios arbitran en sus estrategias. No obstante, también se reconoce que en carreras como Letras la dedicación de los alumnos es menor que en otras como Medicina y el rendimiento no es más bajo. Esto lo relacionan de nuevo con el tipo de salidas laborales a que da lugar cada título, lo que influye incluso en que los criterios de evaluación de los docentes sean más o menos severos.

Nos interesa, por otra parte, destacar especialmente de entre las conclusiones el hecho de que tanto hijos de agricultores como becarios tengan una mayor dedicación académica, así como el que los hijos de obreros dediquen menos tiempo a actividades extraescolares, al deporte e incluso a salir a bares y discotecas. Esto nos puede estar informando –pensamos- acerca de la influencia que puedan tener en el modo de abordar la vida universitaria las limitaciones económicas familiares.

De otro lado, nos parece relevante la existencia de un tipo de comportamiento moderado en cuanto al trabajo específicamente académico, pero que no se corresponde con una mayor dedicación a ocio y cultura, como es el de los estudiantes de escuelas universitarias. Y, a la inversa, cómo el estudiante brillante escolarmente lo es además en lo que se refiere a su vida cultural. Podemos ver aquí que el compromiso con la vida universitaria probablemente no implique sólo un rol académico, por lo que el estudiante más comprometido lo es también con un supuesto rol culturalista. Por el contrario, los alumnos de escuelas universitarias reflejarían un débil compromiso en general con la Universidad, en todas sus facetas. Aunque, obviamente, estamos reflexionando sobre casos extremos: en medio tendríamos toda una variedad de estudiantes entre los que

habríamos de situar, por ejemplo, a los que los autores de este trabajo entienden con actitud de consumo de ocio y cultura en detrimento de su dedicación académica.

Hasta ahora hemos visto una perspectiva que presupone a un actor racional, es decir, a un sujeto que busca en todo momento alcanzar sus intereses con el menor coste posible. Sean sus necesidades presentes o futuras, en cualquier caso, la satisfacción de éstas parece ser el sentido de una lógica universal aplicable a las acciones de todos los sujetos, independientemente de la posición que ocupen en la estructura social. Vamos a ofrecer ahora lo que han dicho autores que, desde una perspectiva teórica muy distinta, han puesto su acento en la importancia que la clase social del estudiante tiene para entender las coordenadas desde las que éste se enfrenta y da sentido a su estancia en la Universidad y, en concreto, en el tema que nos viene ocupando, el comportamiento académico. Podríamos empezar así por el clásico de Bourdieu y Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, en el que, en pocas palabras, se describe al estudiante de origen burgués como alguien que ostenta un cierto desapego de las exigencias académicas, lo cual estaría en relación con su adhesión ética y estética a la cultura desinteresada. El “diletante cultural” sería el prototipo de estudiante que vive su presente sin apelar a fines utilitarios, de forma expresiva, como desconociendo (manifestación de una supuesta lógica universalista, personalista y desinteresada) que se está en una etapa de preparación profesional.

Por el contrario, los estudiantes de más baja procedencia social, se muestran más preocupados por su futuro profesional, o quizá simplemente por la obtención del título. De modo que para éstos la provisionalidad y transitoriedad que supone el estatus de estudiante será vivida de un modo menos complaciente que en el caso de los universitarios de clase alta. La formalidad y el celo académicos, que llega a su máximo en el caso del que denominan “monstruo de oposiciones”, pueden ser una respuesta al carácter marcadamente promocionista que para ellos supone la apuesta universitaria. De todas formas, se reconoce que “no todos los estudiantes mantienen una relación igualmente truncada con su condición presente porque el porvenir no es para todos igualmente irreal, indeterminado o desilusionante. La distancia del proyecto racional es función de las probabilidades más profundamente deseadas; ahora bien, tales

probabilidades son enormemente diferentes según el tipo de futuro profesional y según la situación presente de cada categoría de estudiantes” (p. 90). Con lo que se está planteando que la diversidad de tipos de estudios así como los perfiles profesionales a que éstos dan lugar puede ejercer una gran influencia en el modo en que entiende el universitario su carrera.

Esto es precisamente lo que subrayan Baudelot, Establet y otros (1987) cuando concluyen que “la homogeneidad debida a las ramas prima, y de lejos, sobre las heterogeneidades vinculadas al origen de clase” (p. 75), en coherencia quizá con su afirmación de la existencia de un estatus estudiantil, a pesar de las diferencias en cuanto al tipo de estudios y a orígenes sociales⁸. No obstante, no dejan de admitir que la diferencia según clase social hace que se vivan los estudios de modos muy distintos. Así describen el prototipo de estudiante de origen burgués como aquel que se orienta preferentemente por los estudios de mayor prestigio, a los que se dedican con un alto grado de profesionalidad en tanto racionalizan el uso del tiempo, son sistemáticos en la realización de las tareas académicas, etc. Lejos, por tanto, del diletante cultural de Bourdieu y Passeron. En pro de su seria dedicación académica suelen restringir las actividades de distracción, que son sobre todo deportes y salidas, así como la asistencia a actos de integración corporativa estudiantil. Las actividades culturales aún están más restringidas. La escolaridad para ellos responde a una “estrategia” –destacan el carácter estratégico, intencionado de la acción- de formación en un determinado campo profesional.

El prototipo de estudiante de origen popular, de otro lado, tiende a elegir más carreras como Letras, Ciencias y Derecho, que requieren una menor dedicación. Están menos integrados en el ambiente universitario⁹, y dedican menos tiempo al deporte y las salidas que los estudiantes de clases altas. Suelen tener posiciones políticas de izquierda, lo que los autores interpretan como una forma de socialización anticipatoria para una supuesta futura dedicación al sector público.

⁸ Para ellos el hecho de diferir la entrada en el mundo laboral en aras de invertir en cualificaciones o calificaciones es una experiencia común a todos los estudiantes que les imprime cierto carácter o identidad.

⁹ Excepto en las diplomaturas técnicas en donde encuentran más estudiantes de su mismo origen social.

La influencia de los tipos de estudio sobre los orígenes sociales de los estudiantes se concreta en lo que Baudelot y Establet denominan “efecto predominio”: los universitarios tienden al comportamiento y estilo de vida y estudio propio del medio. Así el estudiante de origen popular que cursa estudios prestigiosos acaba tomando de referencia al estilo del estudiante burgués. En el caso contrario, el estudiante de orígenes más elevados en carreras como Ciencias o Letras, aunque los estudiantes de clases más bajas no son mayoritarios, se da lo que los autores denominan “efecto convergencia”: ajuste a los comportamientos del prototipo de estudiante de origen popular. Aquí sí encontraríamos al “diletante cultural”, pues nos hallaríamos con estudiantes burgueses más volcados en la cultura que en el trabajo académico, y con orientaciones políticas de izquierda. Pero, a diferencia de lo que Bourdieu y Passeron sostenían, se trata tan sólo de los vástagos de la burguesía que no han podido emprender apuestas educativas más sólidas. Destacan, por último, que la carrera de Derecho, dado su carácter más profesionalizante, no sería un lugar tan propicio para el diletantismo cultural de las clases altas.

No podemos dejar de mencionar el también ya clásico, brillante y muy intuitivo trabajo de Hoggart (1999¹⁰) en el que se 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 –diríamos nosotros-. 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:

“Consecuentemente, aunque su familia le presione muy poco, con seguridad se presionará a sí mismo más de lo que debería. Empieza a contemplar la vida, tan lejos como pueda visualizarla, como una serie de carreras de vallas, las vallas de las becas que se ganan aprendiendo cómo acumular y manejar la nueva moneda. Tiene la

tendencia a sobrestimar la importancia de los exámenes, la acumulación de conocimientos y las opiniones que recibe. Descubre una técnica de aprendizaje aparente, adquirir datos más que saber manejarlos o usarlos. Aprende cómo se recibe una educación puramente literaria, usando sólo una parte pequeña de su personalidad y que sólo desafía una pequeña parte de su existencia. Empieza a ver la vida como una escalera, como un examen permanente con algunos aplausos y alguna advertencia en cada escalón. Se hace experto en absorber y expulsar; su capacidad variará, pero raras veces estará acompañada de un genuino entusiasmo. Raras veces siente de verdad la realidad del conocimiento, de los pensamientos y fantasías de otros hombres en su propio pulso; raras veces descubre un autor para él y por sí mismo. En esta parte de su vida sólo puede reaccionar si hay una concesión directa con el sistema de entrenamiento” (Hoggart, 1999, p. 197).

En España, contamos con las reflexiones en torno a la nueva realidad de los universitarios de Carlos Lerena (1985, 1986). Sostiene que la expansión del alumnado universitario no se ha dado por igual en todos los tipos de estudios. De este modo se ha mantenido muy constante el crecimiento de las ingenierías superiores. Ha sido una expansión, además, que ha corrido paralela a unas elevadas tasas de repeticiones y abandonos; y que, por otra parte, no ha tenido como gran protagonista –como podría esperarse- a los hijos de trabajadores, sino a las mujeres. Los hijos de obreros que van a la Universidad, además, suelen optar más por estudios cortos.

Lerena considera que la Universidad en sociedades tecnocráticas como la nuestra no tiene tanto la función de formar trabajadores cualificados, sino consumidores.

“No cualificación profesional, sino estilo de vida –señas de identidad- materializado en el simbólico carnaval de un mundo de objetos. Esta operación empieza ya por hacer de la propia educación, del proceso educativo mismo, un proceso que se consume como cualquier otro producto. Consumiéndose por consumir, siempre al día y a crédito, el estudiante típico vive consumido por la ávida bulimia de las papeletas, gastando tiempo en consumir asignaturas, coleccionando experiencias,

¹⁰ La edición original es de 1957.

pagando el diploma a golpes de examen, esto es, a plazos. Búsqueda de la identidad: ¿no se llama así oficialmente a ese proceso?

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

Carlos Lerena está describiendo una forma de abordar los estudios universitarios que respondería más a la metáfora del consumo que a la de la inversión. Desde luego entendemos que en un sentido muy distinto al planteado por los teóricos de la acción racional. Parece referirse a una actitud en que la vida universitaria está volcada en sí misma, como si se consumiera y consumara en un presente vivido de un modo muy ritualista, burocratizado (dirán Alonso y Ortí, 1990). No obstante, se echa en falta quizá poner más énfasis en la diversidad de estudios universitarios y en los diferentes valores de certificación profesional que éstos pueden tener. De modo que esa actitud consumista de educación quedara más concretamente contextualizada, pues contamos con que para Lerena el alumnado universitario, con su expansión, lejos de mantenerse como un grupo socialmente homogéneo, se ha abierto a la nueva presencia de “los otros estudiantes”, hijos de trabajadores, también mujeres de orígenes populares especialmente, que han dado lugar a una nueva forma de relacionarse con la institución universitaria.

Esto es precisamente lo que Passeron (1983) plantea al criticar el exceso de formalismo del análisis estratégico de Lèvy-Garboua en su teoría de la elegibilidad. Passeron critica el que este modelo presupone una lógica única, que no es capaz de recoger los cambios que introducen circunstancias tales como: el tipo de estudios que se esté cursando; el origen social del estudiante; y, algo obvio, pero en lo que hasta ahora

hemos visto no hemos hecho mucho hincapié, la trayectoria escolar previa de los estudiantes.

La inflación y devaluación no se ha dado por igual en todos los títulos – considera-, ni todos los grupos sociales tienen la misma capacidad de moverse por un sistema universitario muy diversificado, ni de calibrar el valor social de unos estudios que –sostiene el autor- responden a una relación jerárquica. El comportamiento estratégico presupone unos niveles de información que no hemos de entender están igualmente distribuidos. Así esboza un cuadro de prácticas que responden a distintas clases sociales ante la inflación de títulos. En las clases burguesas se dan las condiciones óptimas para “una adaptación fina y una articulación de las estrategias en función del éxito escolar” (Passeron, 1983, p. 19). El estudiante con capacidad de realizar apuestas en los sectores más prestigiosos sin duda no tendrá muchas dificultades para una dedicación seria a una vía que sabe le resultará muy provechosa. No obstante, para aquellos que o han querido o no han podido más que quedarse en el sector de los títulos devaluados, “las escolaridades superiores de prolongación, de indecisión o de ociosidad se viven sin dramas e incluso con desenvoltura” (Passeron, 1983, p.19).

En las clases medias las expectativas hacia lo educativo como vía casi exclusiva de movilidad social hace que los discursos de indignación moral ante la devaluación de los títulos –si se están cursando- se expresen con la mayor contundencia.

En las clases populares, nos encontramos –señala- con la mayor polaridad de actitudes ante el sistema educativo. Los minoritarios jóvenes que han logrado acceder a las carreras de élite tienden a asumir fielmente los preceptos de éstas, pues constituyen para ellos un valioso instrumento de ascenso social. Los que se encuentran en vías con menos salidas se mueven en “una actitud tan pronto resignada como agresiva de desinterés” (Passeron, 1983, p. 19).

En fin, que el estudiante que busca el mínimo de subsistencia de Lévy-Garboua, para Passeron respondería a un tipo de lógica particular (“razonabilidad”, en términos de Bourdieu) que cobraría sentido sólo si lo contextualizáramos en una situación concreta (en un determinado sector de la educación superior), desde una puntual posición social, con los recursos efectivamente movilizables en el campo educativo que

la definen, y con una trayectoria escolar individual previa. Ver ese comportamiento como la forma adaptativa común y universal ante la inflación y devaluación del sistema universitario peca –crítica Passeron- de un rigor formalista al que se les escapa buena parte de la diversidad de formas de entender los estudios.

Concluiremos con la tipología de estudiantes liceístas que nos ofrecen Dubet y Martuccelli (1998) en su Sociología de la experiencia escolar¹¹. Consideran los autores que en el modelo ideal de liceísta se encuentra el referente del *heredero* de Bourdieu y Passeron. Se trata de un estudiante que sabe combinar las exigencias escolares con una supuesta autorrealización personal que pasa por interiorizar una concepción del saber que incide a la vez y sin contradicciones en el enriquecimiento tanto cultural como profesional. El saber exponer el discurso de la vocación lógicamente formaría parte de este ejercicio de subjetivación que se concretaría en que el sujeto domina y hace suyas las categorías escolares. No obstante, en lo que a la dedicación a los estudios se refiere, en estos escolares –a diferencia de los *herederos*- sí se aprecia una actitud claramente estratégica de búsqueda de la rentabilidad curricular y de acoplamiento entre las actividades extraescolares (elección de amistades, vida cultural y de ocio...) y los resultados académicos. Por lo que Dubet y Martuccelli sitúan a estos estudiantes en una posición distante del discurso del don propio de los *herederos*.

Un tipo diferente, aunque también podría calificarse, según los autores, de “buen liceísta”¹² sería aquel en que se aprecia una mayor seriedad, rigidez quizás, a la hora de interiorizar las categorías escolares. Esto se concretaría, entre otras cosas, en que su esfuerzo académico sería ostensiblemente más visible, más marcado, alejándose con ello de la desenvolura supuestamente gratuita y desinteresada que formaría parte del referente ideal del *heredero*.

Tanto el verdadero como el buen liceísta se caracterizarían por una relación de dominio efectivo de los roles académicos y en general escolares. Otros tipos de figuras

¹¹ Ya hemos señalado anteriormente que este trabajo, si bien no se refiere a estudiantes universitarios, sí analiza ya un nivel de estudios postobligatorio y en algunos casos preuniversitario. Es por ello que algunas de sus conclusiones nos son especialmente sugerentes. Además de que, como hemos indicado más arriba, el marco epistemológico en que se mueven estos autores nos resulta muy cercano al modo en que hemos planteado acercarnos a la temática de la “dedicación académica”.

¹² Al tipo anterior los autores lo denominan el “verdadero liceísta”.

liceístas, en cambio, tendrían una relación que denominan los autores “de alienación”, en tanto las categorías y prescripciones escolares se les impondrían, no llegando a hacerlas suyas. Alumnos de orígenes sociales más bajos, en bachilleratos más devaluados, con trayectorias académicas poco exitosas, que tan pronto exhiben discursos de adhesión como de rechazo o de resignación. Entre ellos las expresiones de “instrumentalismo escolar” pueden cobrar tintes de gran intensidad, evidenciando la distancia entre la experiencia personal de estos alumnos y el rol académico que el liceo propone y que en todo caso presupone que la función educativa pasa por un aprendizaje efectivo y por un cierto apego desinteresado por el saber y la cultura.

En algunos de estos casos, la combinación de los estudios con la realización de algún trabajo, motivada muchas veces por la escasez de recursos económicos de la familia, además puede constituir una forma de construir la identidad fuera de una escuela “alienadora”, por más que el trabajo en no pocas ocasiones conlleve unas condiciones laborales bastante precarias.

En otros casos –nos describen- la activa implicación en los espacios de participación de los liceos constituye otro intento de redefinir un proyecto personal al margen de las sanciones escolares más académicas.

Hay, por último, alumnos que manifiestan una actitud más resistente u hostil hacia la cultura del liceo.

Llegados a este punto, podemos acabar recapitulando sobre el **objetivo de nuestra investigación** en este apartado, y la perspectiva que adoptaremos para su estudio. Hemos aclarado que nos interesa saber acerca de los modos en que los estudiantes se enfrentan a su rol académico. Cómo se distribuyen el tiempo, diaria y anualmente; hasta qué punto la actividad escolar centra la organización de sus actividades durante el curso o tan sólo forma parte de un conjunto más amplio de dedicaciones; qué aspiraciones tienen en cuanto al logro de resultados (notas, tiempo previsto para la finalización de los estudios); cuáles son las formas en que se concreta su trabajo académico (apuntes, lecturas, asistencia a clase, etc.); qué sentido le dan a la formación complementaria (cursos, jornadas, conferencias...). Lo que pretendemos identificar es a qué tipo de estrategia (razonabilidad) responden todas estas prácticas

que se refieren a la dedicación a los estudios. Dicho en otras palabras, cuáles son los “marcos de sentido” desde las que se generan y cobran significación.

Queremos, en fin, describir la pluralidad de “experiencias escolares” en lo que a dedicación académica tiene que ver, partiendo de que la diversidad que nos encontraremos nos va a remitir -eso es lo que pretendemos al menos- a la heterogeneidad de estrategias ante los estudios universitarios que corresponde a distintas procedencias sociales, que a su vez hay que contextualizar en titulaciones concretas y trayectorias escolares singulares, que en todo momento habrá que tener en cuenta, tal como propone Passeron (1983), o, en nuestro país, Prieto Lacaci (1991).

En relación con la temática anterior, nos preguntaremos también sobre la decisión de venir a la Universidad y los factores que se tuvieron en cuenta al elegir uno u otro tipo de titulación, pues entendemos que la manera de abordar la vida universitaria en los diversos roles que comporta guardará una estrecha relación con el sentido de dichas elecciones¹³. Elegir venir a la Universidad y cursar un determinado tipo de titulación, en efecto, probablemente constituyen decisiones que inician toda una carrera en cuya lógica -mejor, razonabilidad- está inscrita, en mayor o menor medida, la estrategia a que respondieron esas primeras elecciones. Pensamos, pues, que saber acerca de las estrategias según las cuales se ha optado por cursar estudios superiores nos puede arrojar alguna luz sobre el sentido que para los estudiantes adquiere su comportamiento académico.

En el tema de la elección de estudios, como en el de la dedicación, también podemos contraponer dos perspectivas bastante distintas. Por un lado, la Teoría del Actor Racional, que fue aplicada al contexto educativo por vez primera-nos dice R. Hatcher (1998: 10)- por Boudon en 1974 como una alternativa a las teorías que subrayaban el peso de las culturas de clase en las decisiones educativas de los sujetos. Para los teóricos de la acción racional -ya lo hemos visto- los sujetos actúan como maximizadores de utilidad. En las elecciones educativas éstos tienen en cuenta costes,

¹³ Aunque se trate de un tema distinto, guarda una estrecha imbricación con el del comportamiento académico. De hecho no son pocos los autores que han estudiado a la vez el tema de la demanda de estudios superiores y el del rendimiento. Así, por ejemplo, (Escudero Escorza, 1986; Duru y Mingat, 1986; Apodaka, 1991); o Margarita Latiesa (1989), que aplica el mismo modelo de jerarquización entre carreras universitarias que expusimos para el tema de la deserción y la dedicación académicas al de la demanda de educación superior y elección de carrera.

beneficios y probabilidades de éxito. Las diferencias de conductas electivas según clase social no se deben a distintos grados de valoración de lo escolar (culturas de clase), sino a que a las diferentes posiciones sociales les corresponden distintas formas de ponderar costes, beneficios y riesgos. Por tanto –consideran–, las decisiones en los momentos de transición del sistema educativo pueden variar según cuál sea la clase social, pero en todo caso son racionales y no producto de una acción habitual de clase. Podemos citar la clásica teoría de los “campos de decisión” de Boudon (1983), o las posteriores formulaciones de Erikson y Jonson (1996), o la de Goldthorpe (1996), que tienen en común el que pretenden explicar, asumiendo los supuestos del individualismo metodológico, 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 superiores¹⁴.

Por otro lado, un punto de vista crítico con la perspectiva del actor racional, que nos resulta muy cercano con el modo en que queremos acercarnos a los modos de elección de estudios, es el que adopta el británico R. Hatcher (1998). Considera que los teóricos del actor racional no son capaces de concebir la multiplicidad de identidades históricamente construidas sin entender que la acción racional no es más que un elemento del repertorio cultural que puede activarse en determinadas situaciones, pero que en ningún caso debe ser el modelo por el que guiar nuestras observaciones, dado que no sería válido para captar las múltiples lógicas de las acciones sociales de los sujetos.

Para explicar por qué persisten las diferencias en lo que se refiere a los procesos de elección educativa a pesar del aumento de oportunidades escolares, Hatcher propone un modelo en el que recurre a contrastar la Teoría del Actor Racional con la de la Reproducción Cultural de Bourdieu. Hatcher, basándose en Gambetta (1987), considera que el comportamiento menos arriesgado de las clases populares no sólo puede

¹⁴ Dado que no continuar estudiando no significaría descender socialmente, como sí les ocurriría a las clases más altas.

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 sociales¹⁵.

Hatcher enumera en su artículo una serie de trabajos sobre transiciones de estudiantes de secundaria bien al mundo laboral o hacia los niveles educativos superiores. Todos ellos son trabajos etnográficos que le valen para subrayar las limitaciones de las teorías de la acción racional. Lo que muestran estos trabajos es cómo las acciones de los chicos de clase obrera a veces se ajustan a lo que proponen los teóricos de la acción racional, 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. Hatcher distingue entre fines utilitarios y no utilitarios, por un lado; y, por otro, entre acciones que para alcanzar dichos fines supongan o no una calculada deliberación (en tanto que estimación de costes, beneficios y probabilidades de éxito). Por ejemplo, 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 competitivo¹⁶. En este segundo caso se apreciaría una orientación instrumental más explícita que en el de las clases medias cuyo comportamiento vendría más gobernado por su “habitus”. Será la investigación etnográfica –propone el británico- la que en cada caso habrá de precisar ante qué tipo de acciones nos encontramos.

¹⁵ En concreto, Gambetta (1987) sugiere cuatro mecanismos: las preferencias están menos ajustadas (a las posibilidades reales) para las clases más bajas; la falta de información de éstas con respecto a clases más elevadas; la adopción de precauciones en las clases trabajadoras ante su situación (presente o pasada) de mayor inseguridad económica; la influencia de los grupos de referencia en la formación de expectativas.

¹⁶ Sirva como ejemplo la investigación de Mirza (1992), en la que expone cómo las aspiraciones educativas de jóvenes mujeres afrocaribeñas son más altas que las de los hombres negros y que las de las jóvenes blancas de una posición social equivalente. No obstante, sus aspiraciones laborales habría que enmarcarlas en un contexto en el que el mercado laboral está racial y sexualmente estructurado, por lo que sus apuestas educativas estarían orientadas hacia los puestos más altos, pero siempre dentro de los límites que esa estructuración del mundo laboral les marcaría.

Si subraya las limitaciones de la acción racional, no menos hace con el concepto de “habitus”, pues considera que no es capaz de dar cuenta adecuadamente de las situaciones en que se adoptan decisiones deliberadamente calculadas en aras de una finalidad concreta y delimitada más o menos conscientemente¹⁷. Es justo ahí donde considera Hatcher que podemos encontrar un cierto tipo de acción instrumental entre las clases populares. En muchos casos, los alumnos y padres de clases trabajadoras necesitan hacer un esfuerzo activo, interesado, pragmático u oportunista, deliberado, para adaptarse al medio educativo. En no pocas ocasiones se trata de salvar la barrera sociocultural que sienten entre éste y su medio habitual.

En definitiva, lo que Hatcher nos propone –con lo que estamos muy de acuerdo, salvo en lo de asimilar “habitus” a acción no consciente- es una perspectiva comprensiva que incorpore al paradigma culturalista espacios para la decisión estratégica y racional, tanto para fines utilitaristas como para los no utilitaristas¹⁸, de modo que no se considere en ningún modo la racionalidad de las clases medias a la hora de moverse por el sistema educativo como el único modelo de racionalidad, desde el cual valorar como deficitaria todo tipo de conducta que no se ajuste a ella.

También desde una perspectiva opuesta a la de la elección racional, D. Reay (1998) estudia la influencia del “habitus” familiar e institucional en Gran Bretaña a la hora de elegir educación superior. Enfatiza 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 -“individualismo en acción”, según Jordan (1994)- a la hora de elegir uno u otro tipo de estudios.

¹⁷ Aunque más adelante recoge citas del propio Bourdieu en que éste reconoce que, en situaciones de crisis, en que el habitus se desajusta, la acción consciente y calculada puede reemplazar a la habitual.

¹⁸ Esta sería la aportación principalmente de Callinicos (1987) –nos dice Hatcher-, que señala que las acciones no siempre responden a fines utilitarios. Se actúa siempre desde un marco de valores no reductible en todo caso a dichos fines.

Destaca Reay, 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.

Subraya la autora, 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 nuestro país, Fernando Gil (1995), realiza también una crítica al enfoque económico de los teóricos de la elección racional, y en concreto, al presupuesto utilitarista de la acción de los sujetos en que se basa. Considera Gil Villa que los teóricos del capital humano no tienen en cuenta el grado en que a los distintos sujetos (y sobre todo a los sujetos de diferentes posiciones sociales) están expuestos y puede afectarles lo que él denomina el “estrés académico”. Entiende que las menores tasas de escolarización a nivel superior de las clases populares¹⁹, así como su aparente carácter

¹⁹ Recordemos las conclusiones de nuestro primer capítulo. García Espejo (1998), en el mismo sentido, encuentra que el origen socioeconómico del padre influye muy decisivamente no sólo a la hora de cursar o no estudios universitarios, sino que, dentro de éstos, a más baja procedencia social más probabilidad de cursar estudios de ciclo corto frente a estudios de ciclo largo. A la misma conclusión llegan los autores de un estudio del IVIE, Jiménez, J. y Salas, M. (1999).

Por otra parte, por dar algunos datos referidos al alumnado universitario de la Universidad de Jaén (Del Moral, 1999):

- un 40% de los encuestados reconoce que entre los factores que intervinieron en la elección de carrera en Jaén está la cercanía geográfica.
- Un 39% expresa que eligió la carrera que estaba de acuerdo con las notas que tenía para acceder a ella.
- En cuanto a las dificultades a la hora de la elección, casi un 60% de los entrevistados afirma que la nota de corte fue un elemento adverso. De otro lado, un 38% señala como un obstáculo la economía familiar.
- Preguntados no por la elección de titulación, sino de Universidad, la influencia negativa de la economía familiar sube hasta un 43,5%.
- Un 81,3% de los estudiantes considera que sus gustos personales fueron decisivos a la hora de elegir carrera. No obstante, nos gustaría subrayar el alto porcentaje de alumnos que dicen haber sentido las constricciones económicas, geográficas y también académicas. Por lo que los gustos –podemos prever– en muchos casos estarán filtrados por esos serios condicionamientos.

menos ambicioso en lo que a apuestas educativas se refiere, en parte vienen dados por “ciertas resistencias” de las clases más bajas a invertir en educación, dado que para ellas los costes son mayores, o al menos los ponderan más en sus elecciones que los supuestos beneficios. El carácter competitivo y punitivo que caracteriza a la actividad escolar implicaría unos costes psicológicos ante los que se verían más expuestas precisamente las clases sociales inferiores. Estos costes vendrían, por un lado, de la ratio de castigos y recompensas a lo largo de la experiencia escolar, y, por otro, de la tolerancia que el estudiante tuviera hacia la educación. El estudiante de orígenes populares, dada su menor predisposición, sus menores expectativas educativas, se hallaría en una situación de mayor dependencia de los resultados logrados en lo que se refiere a su ratio de castigos y recompensas, lo cual retroalimentaría sus menores aspiraciones y su aversión al riesgo en las apuestas educativas. Por otra parte, la tolerancia a la educación dependería del grado de ambición en las expectativas que se tuvieran, de la importancia que se concediera a la educación como instrumento de éxito, así como de la red de relaciones interpersonales reforzadoras de una actitud académica positiva, todo lo cual favorecería a los alumnos a medida que su posición social fuese más elevada.

Tenemos, pues, por un lado, teóricos que presuponen la acción utilitarista para todos los actores y circunstancias; y, por otro, aquellos que subrayan 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, que, como tales, cobran cierto peso y entidad propios. Son precisamente esas regularidades las que **nosotros queremos identificar** en nuestra investigación. En lo que se refiere a la decisión de venir a la Universidad así como a la elección de estudios, en aquello que tiene que ver con la dedicación académica, lo que pretendemos es, de la misma manera que decíamos para la dedicación a los estudios, acercarnos a dichas decisiones situándolas en una determinada posición social, para reconstruir las diversas “razonabilidades” a que responden.

Pasemos, una vez aclarado nuestros objetivos y nuestro planteamiento teórico, a ofrecer los resultados del trabajo empírico realizado.

4.2. Los distintos estilos de dedicación.

4.2.1. El estudiante modelo.

Para describir el modo de abordar los estudios de este tipo de universitario vamos a remontarnos al momento de la elección de carrera. En nuestro grupo de estudiantes “modélicos” podemos identificar como un rasgo común en la forma de elegir los estudios, el que venir a la Universidad no ha sido en ningún momento ocasión de duda, sino que más bien era una opción con la que casi siempre se había contado como formando parte del curso normal y razonable de una carrera académica previsiblemente exitosa o satisfactoria. Ahora bien, se puede distinguir claramente entre un modo de hacer esta elección “naturalizado”, de otro en que se necesita echar mano de justificaciones o garantías de que la elección va a ser provechosa.

El que hemos denominado modo “naturalizado” es el de aquellos estudiantes para los que hacer estudios superiores no constituyó nunca motivo de elección consciente²⁰; antes bien, para ellos siempre estuvo claro que había que seguir estudiando, bien porque era lo normal en su ambiente familiar (el caso de Blanca, en que sus seis hermanos tenían estudios universitarios; o el de Romualdo, cuyo padre aún estudiaba Derecho y cuyo hermano, a pesar de ser un pésimo estudiante, ya había emprendido tres tipos de carreras diferentes²¹); bien porque en el centro de secundaria al que asistieron el estímulo era tal que casi se daba por descontado que todos irían a la Universidad; bien porque todo el grupo de amigos seguiría estudiando; y en fin, todas estas cosas a la vez.

²⁰ Cuando se les pregunta por el momento en que decidieron venir a la Universidad, no saben concretar en una fecha o en una época determinada.

²¹ El último en una universidad privada.

“ (...) Aunque no lo tenía muy claro desde el principio lo que iba a estudiar; sabía que quería estudiar algo, ¿no?; me gustaba eso de magisterio pero también porque mi abuelo era maestro pero... que exactamente no sabía yo lo que quería estudiar pero ya cuando llegó selectividad y eso pues... ya cuando salieron las notas y eso..., me gustaba eso; primero, por eso, por enseñar me gustaba muchísimo y luego, pues..., empecé eso, magisterio y estupendo porque me encontré gente que conocía en la clase, que no eran..., no me metí de lleno así sola sino que me conocía bastante gente (...)” (Marina, 2).

Muy distinto a esta estudiante, otros de nuestros alumnos “modelo” expresan una necesidad de justificar su elección apelando a su trayectoria anterior exitosa, como si ésta ofreciera garantías del éxito de las carreras que se disponían a emprender.

“Pero que... que eso te hablaban de aquello y como un paso más, porque también ha sido buen estudiante, entre comillas ¿no? también en el colegio y en el Instituto no supone mucho ser un buen estudiante” (Rubén, 1).

“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).

Frente al estudiante para el que está garantizada la continuidad académica, este otro para el que lo está sólo si él ofrece ciertas garantías de que la inversión será rentable. Lo que nos informa ya de una dependencia de los resultados que está en el mismo origen de sus carreras y que, veremos, condicionará el modo en que se abordan las tareas académicas. En efecto, resulta un rasgo característico del universitario modelo el que las calificaciones, si no motivo de preocupación, constituyen un elemento sobre el que se ejerce cierto grado de control activo. Se trata en todos los casos de jóvenes que no se

conforman con cualquier nota, desde luego no con el mero aprobado²². No obstante, en esta intencionalidad de nuevo tenemos que establecer una gradación que iría del que relata cómo ha tenido que aprender a desembarazarse de su obsesión por las notas (las cuatro citas siguientes), hasta el que ostenta los satisfactorios resultados académicos que obtiene, orgulloso de su deliberada moderación en cuanto al estudio.

“- O sea, mal no, salí bien, si 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” (Cristina, 5).

“(...) y a lo mejor es también el miedo que tienes ¿no? de tal forma que lo que están haciendo tus padres...pues eso los estudios, y tus padres siempre están detrás de ti, a lo mejor tienes miedo o temes llegar con dos suspensos o tres...o algo de eso. Antes era de otra forma ¿no? Y ahora pues... pues no, ahora mismo tienes una edad en la que dices... jolín es que llega un momento a lo mejor que te agobias cuando que dices por qué me voy a agobiar tanto porque suspenda una signatura. Creo que no es... aunque no acabe la carrera este año ¿no?” (Lucía, 16).

“Yo el primer año es que era una pasada. Yo no hacía más que comer, dormir y estudiar. Yo se dio el caso que cuando los fines de semana iba para mi pueblo, iba pensando en el autobús que estaba perdiendo una hora (...). Yo es que me lo planteé así: este año voy a reventar estudiando, pero si veo que no saco nada más que una o así, yo me cambio” (Antonio, 7).

“Al principio es que tienes como el agobio ése de que todo es muy difícil y no sabes cómo vas a salir. Y todo el mundo está pendiente de ti. Pero cuando pasó el primer cuatrimestre y vi que aprobé tres, ya se me quitó el velo ese y desde entonces me ha ido muy bien” (Juanfra, 10).

Romualdo, bien al contrario, se jacta de que logra superar los cursos, e incluso acercándose al notable, y ello sin mucho esfuerzo, lo que origina los reproches de su padre,

²² Lucía, no obstante, constituye una excepción porque, dado que perdió el primer año casi, ahora pretende aprobar el máximo número de asignaturas, aun sin notas, y así recuperar el tiempo perdido – considera-. Los casos de Juan y Antonio también son matizables: en una ingeniería superior como la que ellos cursan se aspira en general a aprobar (con ello ya se destaca uno en cuanto a resultados) y sacar notas queda relegado a un segundo lugar, por la dificultad que conlleva la carrera.

exponente de una razonabilidad bien distinta²³, pues supone la posibilidad de una dedicación completa al estudio que el chico no está dispuesto a aceptar. Antes bien, se muestra muy satisfecho de destacar en cuanto a resultados de entre el mero aprobado que suele constituir la nota más frecuente entre la mayoría de sus compañeros.

“(...). Los he acostumbrado muy mal y ya mis padres pues... es que tú puedes más. Claro que puedo más, pero... yo también tengo mi vida, ¿sabes? Yo tengo mi for... es que tengo mi forma de... de vivir muy... Ese es mi padre...si tú todos los días te pones dos horas tú seguro que las sacas toas matrícula gracioso. Papá seguro.. .pero yo no puedo. Aparte que a mí me encanta el fútbol, y nosotros jugamos dos veces por semana por la tarde, siempre. Y aparte de eso que...” (Romualdo, 9).

En cualquier caso todos nuestros estudiantes modelo se caracterizan por interesarse por tener un expediente destacado, aunque cuidándose de que ello no llegue a constituir una obsesión que desluzca el gusto por lo que hacen²⁴.

“-Mi hermano tampoco lo tenía claro, ahí en un principio, él pensaba que iba a estudiar magisterio, por eso mismo, porque... la influencia es grande, la que tenemos en la casa, pero al final se decantó por derecho; y dice que sí, que le influencié yo porque veía que a mí me gustaba; y hoy me dice eso, dice: yo no lo entiendo, te pones a estudiar un examen y dices, esta materia me gusta más que la otra, te pones a estudiar otro examen ,dice: tía es que te gusta tu carrera. Digo: pues sí. Dice: es que a mí no me pasa tanto” (Rosario, 9).

“ (...). Porque hay muchísima gente la verdad muy buena, muy bien preparada, muy... pues dices aquí tengo yo... es que además si lo piensas, si no te mueves y te quedas esperando cruzada de brazos es que... nada. Tienes que... yo siempre pienso que tienes que aspirar ahí a lo... a lo máximo. Ya... ya te digo, sea también por... yo lo hago por las dos cosas, por satisfacción propia y porque es que es lo que... hoy en día es lo que... vemos es lo que pienso que tienes que hacer, si no...” (Consoli, 42).

²³ El padre le propone de hecho una conducta racional: si con escasa dedicación logra sacar notable, con una intensificación del esfuerzo, obtendría las máximas calificaciones. El conflicto viene de que el hijo no contempla este último objetivo entre sus metas, ya que le supondría sacrificar su tiempo libre.

²⁴ Ya vemos, no obstante, que hay estudiantes para los que conseguir no caer en la obsesión por los resultados ha sido fruto de un proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera.

Resulta muy revelador el que, cuando estos estudiantes han hablado de sus compañeros, en un intento de establecer una tipología²⁵, distinguen básicamente dos tipos: el de los alumnos no interesados para nada en los contenidos de sus estudios y tan sólo preocupados por la obtención del título; el de los alumnos que sí se interesan por su carrera más allá de los mínimos requisitos para ir aprobando²⁶. Esto se concretaría en una forma de aprendizaje más crítica y analítica, en que se profundizaría en los conocimientos adquiridos asumiéndolos no de forma pasiva y memorística, sino asimilándolos de un modo más personal (interrelacionando contenidos, contrastando perspectivas distintas, posicionándose ante ellas...).

“-Sí. Destacas... destacas con tu actitud en el laboratorio. Porque... hay gente que lo que le interesa es hacer rápido la práctica y terminar lo antes posible porque quieren irse rápido. Y los profesores valoran mucho, valoran el cómo te salga de bien la práctica, porque no es lo mismo que yo esté en un regimiento de... no sé, si lo normal de esa práctica es un cincuenta por ciento, si yo obtengo un cuarenta y siete y otros obtienen veinte, pues... mi valoración del trabajo de laboratorio va a ser mejor que el otro, ¿no? Y también... o sea, eso influye mucho. Y... pues, a nivel de... hay prácticas que...tú puedes hacer como (...) y la haces y la llevas a cabo. Pero... en el... esas prácticas tienen todo un fundamento y... un fundamento teórico. Entonces el profesor a lo mejor te hace ver: "pero... pero, a ver, esto en qué consiste" y te dice, mira, esto es un proceso redox, éste se oxida, éste se reduce, se intercambian tanto de electrones. Entonces el profesor ve que sabes en lo que te estás... en lo que te estás moviendo. O bien puede coger el profesor y decir... y te pregunta y dice "pues no sé, esto lo de la libreta" y..." (Blanca, 26).

“-Hay distintas formas de verlo. Mira, hay gente que lo hace ya por inercia. A estas alturas, que empezó... con no sé pues quería hacerlo porque le gustaba, un poco se ha ido desencantando y lo hacen a veces por inercia. No... hombre, tienen su idea de que le gusta, o le gusta más pero... que le ha desencantado un poco el planteamiento de la universidad. Y después así hablando con ellos pues que sí. Pero después lo que es la universidad... le interesa más el salir, y el buscarse la vida dentro de lo que les gusta, si pueden, a acabar la carrera no sé, o a asistir a clase al pasotismo de los profesores. Porque todos no son pasotas, pero los profesores algunos... No sé, o el afán de superioridad que a veces muestran. Que no... no sé. A veces sí, o el ver que has estudiado y no has

²⁵ Las más de las veces a instancias de una pregunta del entrevistador.

²⁶ Obviamente ellos se sitúan en este segundo grupo.

llegado a lo que ellos te piden. No sé, el quemarte ya de... de lo que estudiar en la universidad “(Cristina, 17).

De los que no tienen mucho interés por la carrera en sí, destacan en varias ocasiones que se trata de jóvenes mucho más preocupados por la “marcha” y la diversión que por una dedicación académica seria.

“- Y luego hay una... una gran mayoría de gente... que tiene piso, que está fuera de su casa, y yo creo que... que piensan... que piensan que están fuera de su casa, que tienen... que tienen que divertirse, que la vida se vive una vez y que están fuera de su casa, que pueden llegar a la hora que le dé la gana, que nadie le va a echar en cara que se ponga delante del libro o que no lo haga. Que nadie le va a decir friega los platos y que... y que entonces la universidad está muy bien para conocer gente, para conocer niñas, que está muy bien para... para divertirte, para irte al césped a sentar... yo creo que eso se da mucho en la universidad, muchísimo” (Romualdo, 14).

“ (...) Yo creo que la diferencia es muy clara, a todos nos interesa aprobar, eso matemático, por encima de todas las cosas, yo creo que eso es... “vox populi”, eso es algo de vida o muerte. El aprobar es básico para todos. Pero luego hay gente que relativiza la carrera de una manera y luego hay gente que la lleva de otra distinta. Que hay mucha gente que pasa y hay mucha gente que se interesa por la carrera” (Romualdo, 22).

Estos universitarios “modélicos” que se muestran tan interesados por un aprendizaje profundo y reflexivo se desmarcan, en consecuencia, de aquellos que, muy serios y sistemáticos en la dedicación académica, no obstante, adolecen del plus de saber crítico y personalizado que ellos manifiestan poseer.

“-Sí, bueno yo describiría el grupito de las niñas... a ver cómo las... las calífico, un poco de las niñas que se dedican solamente a lo mejor a estudiar y no saben... bueno yo lo veo así ¿no?, que no tengo nada que recriminar ni que...que yo las respeto ¿sabes?, que no tengo nada en contra, que me parece muy bien. Yo... yo me lo paso bien a mi manera y ellas a su manera ¿no? Que a lo mejor ya su forma pues no me gusta, pero las respeto. Y a lo mejor está, pues éstas, las chicas que a lo mejor un poco que...solamente se dedican a estudiar y son las niñas un poco de...” (Lucía, 22).

“ (...) porque veo que las niñas somos mucho más en ese aspecto, más competitiva; y somos las que vamos haciendo la puñeta. Sin embargo los niños no, no le dan tanta importancia salvo... dos o tres, que a lo mejor sí estén más agobiado; tengo un amigo que, por ejemplo, ese quiere sacar siempre los cursos gratis (se ríe) y entonces el pobre está todo el día hincado de codos, pero es muy listo; y luego el resto son niñas, que se matan por la competencia; eso es diferente” (Rosario, 31).

“-Yo creo... yo creo que hay mucha gente que... que tiene un concepto de universidad que yo creo que no la tengo. Suele ser también gente de pueblo, aunque hay mucha gente de pueblo que... que es la que te saca nota. Son las niñas de Linares, de Bailén, vienen y sacan nota. Y están en piso y salen muy poquito de noche y estudian muchísimo, y así a diario” (Romualdo, 14).

Observemos el tipo al que alude Rosario en la segunda de las citas anteriores. Se trata del que estudia muchísimo porque se halla presionado económicamente y necesita mantenerse de la beca. Cristina, consciente de que prolongar un año más su carrera para ella supone un “privilegio”, nos habla igualmente de aquellos estudiantes que viven la premura económica muy de cerca.

“ (...). Porque van mucho más al cine.. .que lo dedican más a disfrutar de su tiempo libre, que se buscan más tiempo libre. No sé. Aprovecharlo de otra manera. Hay gente que.. .no, poquita gente que esté trabajando, la verdad. Y el que está presionado por la familia pues aprieta un poquito más, si no aprieta en junio aprieta en septiembre. Está relajado durante el curso y en verano aprieta y sigue para adelante, a lo mejor consigue otra vez la beca y...” (Cristina, 18).

Un nuevo rasgo característico de nuestros estudiantes modelo es el de que su tiempo está centrado en torno a la dedicación académica. Diariamente trabajan algo, lo que suele concretarse en ir mirando los apuntes y en algún caso ampliarlos consultando algún libro (Blanca, 27; Marina, 22). Aunque no falta quien afirma sin ambages que resulta más rentable de cara a las calificaciones quedarse exclusivamente con los apuntes (Rosario, 24).

*“D. Todos los días... a qué horas estudias.
-No es estudiar, yo no, yo no... lo que es estudiar no, me cojo los apuntes y me leo. Por ejemplo, si es el primer tema ¿no?, pues yo me leo lo que dio*

el día de antes y lo que tengo ahora. Y el... si e.. por ejemplo, si tengo ya el tema uno lo tengo visto, ése no le toco. Y sigo con el tema que esté. Y voy consultando con mis libros y eso lo que he visto... lo que he visto en clase. Y me da tiempo porque por la mañana, si entro a las nueve y media, pues me levanto a la siete y media o por ahí y me da tiempo de mirarme una asignatura. Después cuando llego, me da tiempo de mirarme otra “ (Blanca, 27).

“ (...) los apuntes son importantes pero siempre si haces trabajos y eso te sirve; también te aseguras un poco también de como lleves mejor la (Corte cinta)... no es lo mismo que si... te riges solamente a lo que son los apuntes, si investigas un poco más pues si...” (Marina, 22).

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

Más que en lo específico de las técnicas de estudio, que ya decimos que en todos nuestros estudiantes no tienen demasiada similitud con lo que podríamos considerar un trabajo intelectual²⁷, éstos se caracterizarían por su sistematicidad y planificación en la utilización del tiempo. Diariamente casi todos nuestros entrevistados dedican unas horas a lo académico, y sobre todo, un mes antes de los exámenes estudian la jornada completa, para la cual si no se han cortado las clases, hay quienes incluso dejan de asistir, o se turnan la asistencia con un grupo de compañeros²⁸. Estos chicos, aunque en casi todos los casos asisten regularmente a las clases, o al menos a la mayoría, pues tienen por costumbre venir diariamente a la Universidad, no dudan en faltar a algunas o seleccionar la asistencia, si hay algún motivo, eso sí, que lo justifique.

“-Suelo ir. Vamos... ya digo tiene que ser pues... pues... el... el viernes, por ejemplo, no fui, por lo de... porque tenía el examen un sábado... Y había

²⁷ Aunque la mayoría reconoce que no le satisface quedarse exclusivamente con los apuntes.

²⁸ En las carreras técnicas esto es menos factible porque las clases, con un carácter más práctico, no son sustituibles fácilmente por el trabajo personal del alumno. De hecho en estas carreras las clases no se suelen cortar, o se cortan en fechas más próximas a los exámenes.

tenido... tenido prácticas por la mañana y clases por la tarde, pues... para estudiar he tenido poco tiempo. Y me quedé el viernes, y el... y el miércoles sí fui, el jueves sí fui, pero el miércoles falté... falté a dos horas” (Blanca, 8).

“ (...). Es más, luego ya ha llegado la hora del examen y lo único que he repasado es mis esquemas. Pero como yo cuando me he repasado el esquema, de haber leído y de haberlo hecho, me acordaba de cosas pues ya lo iba relacionando. Pero yo a la hora de mis exámenes era mi esquema. Pero mi trabajo que... lo que yo hacía diariamente pues era lo que digo, lo que te digo. Y siempre a mis clases. Hombre, exceptuando que alguna vez tuviera que ir a alguna tutoría o algo, ir a mis clases, eh... leerme mi tema, mirar si alguna cosa no, la entendía investigarla, y... y ya está” (Consoli, 25).

Desde luego lo que sí es común a todos estos universitarios es que se sienten estudiantes a tiempo completo. Dueños de su tiempo, expresan que suelen restringir su ocio cuando los estudios lo requieren: el salir el jueves por la noche puede entenderse incompatible con la asistencia a clase el viernes; se intenta en algunos casos salir el sábado y descansar el domingo; etc.

“-Sí, hombre tampoco puedes estar... puedes decir de salir todos los días. Yo digo, cuando me refiero a salir, digo salir los fines de semana. Hombre, entre semana es tener... llevar tu trabajo y tu... y tu tarea todos los días... Además, entre otras cosas, si tú sales por la noche un lunes, un martes, un miércoles, y el día siguiente tienes que ir a clase lo que estás es que te duermes y no te enteras de nada, vamos. Estás que te caes. Hombre siempre hay alguna excepción. Pero por norma general yo lo que salía eran los viernes y los sábados. Vamos en el perio.. .lo que digo al principio cuando no tienes que...cuando no tienes exámenes. PORque a lo mejor cuando llega el periodo de exámenes pues yo si salía un día a lo mejor pues ese fin de semana ni siquiera salía. Y si el sábado salía por la noche pues el sábado entero era hincando los codos. O sea que... que claro así puedes com... así sí lo puedes compaginar perfectamente. Si no... si a lo mejor tú también quieres abarcar o estás apuntado a más cosas y entre semana no tienes tiempo pues indudablemente lo tienes que dedicar el fin de semana entero a... a estudiar. Pero yo pienso una cosa, que si tú por ejemplo, has estado todo el sábado toda la mañana y toda la... bueno, gran parte de la mañana y gran parte de la tarde estudiando por la noche no vas a rendir, pues más vale que llegues que salgas, que te des tu vuelta, que si en vez de venir más tarde vengas más temprano pero que se te desoxigena

también la mente. Que también todo el día metido no es bueno...” (Consoli, 31)

En consonancia con lo anterior, en gran parte de los casos estos jóvenes entienden incompatible trabajar y estudiar.

“- (...) que si hoy tengo una clase, que si no... entonces al final lo de, lo dejas; que me..., en la práctica me dedico de lleno a los estudios que no (Corte cinta)...otro tipo de actividad así no” (Marina, 40).

“- No, porque ahora... si es que ahora... es que yo prefiero ahora mismo terminar la carrera. Porque sin unos estudios no sé, es que lo veo muy difícil. Es que eso es echarme... no sé, es demasiado arriesgado para mí. Tal y como me planteo las cosas, creo que es un riesgo muy grande, que a veces lo corres ¿sabes? Si... si te van bien las cosas. Pero que yo prefiero tener mis estudios y que creo que cuando tenga mis estudios ya es otra... otra meta mucho más difícil que ahora y entonces tendré que plantearme pues ya...” (Lucía, 38).

Si se realiza algún tipo de tarea remunerada, procuran destacar que se hace de un modo libre de necesidad, porque repercute positivamente en la formación y en todo caso se es autónomo respecto a la utilización del tiempo.

“-Me planteé lo de dar las clases porque como yo siempre he estado haciendo cosas, que yo no puedo estar quieta, que soy una persona muy activa, pues como yo veía que tenía mucho tiempo libre, pasaba de tener tantísimas asignaturas a tener cinco, y ahora ya las prácticas iba a tener tantísimo tiempo libre, pues me apunté, dije pues voy a ver... voy a poner un anuncio y doy clases. Así me sirve, yo también pensando en...pues me sirve también pues para ir soltándome un poco...a ver...como nunca...yo nunca había dado clases a nadie. (...) Así como que se corrió la voz, y ya tuve dos más y pero ya no más, tres y ya. Pero ya no puedo más. Es que no me da tiempo” (Consoli, 37).

Rubén, en cambio, sí necesita trabajar para llevar ante los estudios un ritmo más relajado que le permita “aprender” frente al mero “aprobar”²⁹. Eso le permite canalizar el

²⁹ Cristina dice también buscarse algún trabajo en verano, cuidando que no le repercute en sus estudios, porque valora que así se siente mejor ante el sacrificio que sabe hacen sus padres.

CAPITULO 5

LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA.

“Zarathustra no vino, empero, para decir a todos esos mentirosos y necios: “¡Qué sabéis vosotros de virtud! ¡Qué podríais vosotros saber de virtud!”

Sino para que vosotros, amigos míos, os hartéis de las palabras viejas aprendidas de los necios y de los mentirosos.

Para que os canséis de las palabras “recompensa”, “castigo”, “retribución” o “Justa Venganza”.

Para que os canséis de decir: una acción es buena si es desinteresada”¹.

Vamos ahora a detenernos en un tema que siempre está presente, de un modo más o menos explícito cuando hablamos de la Universidad. Nos referimos a la supuesta función de la institución universitaria de creación, desarrollo y transmisión de cultura, entendiendo ésta como alta cultura o cultura elaborada². Consideramos que, además del rol académico, al estudiante se le exige, si bien de un modo mucho más difuso, que responda a un cierto rol cultural, cuyas dimensiones no están, por otra parte, tan claras como podrían estarlo los requisitos académicos que logran calificar (y supuestamente cualificar) a los universitarios. Este carácter más impreciso, unido al hecho de que la adhesión a la cultura en general está sujeta en principio al voluntarismo de los sujetos, están quizá en la base de lo que no pocos consideran una situación crítica de la función cultural de la Universidad. No son infrecuentes las declaraciones de algunos de sus representantes institucionales en medios de comunicación, actos corporativos, etc.,

¹ Nietzsche, F. : *Así habló Zarathustra*, Madrid, Ediciones B, p. 132.

² Más adelante entraremos con mayor precisión en el tema de la función cultural de la Universidad e intentaremos construir una definición operativa del término a fin de contrastar empíricamente algunas de sus manifestaciones.

muchas veces en tono moralista y de reproche, valorando cómo los actuales valores predominantes, en exceso materialistas y pragmáticos, entran en tensión con el “espíritu universitario” que tradicionalmente se entiende ha dado vida a la institución. Sirvan como botón de muestra los siguientes fragmentos discursivos:

“Este nuevo “modelo” es el de la Universidad como “empresa de servicios”. Se trata de una amputación o reducción del modelo clásico. Porque la Universidad es una empresa, “sirve” y conviene que se organice y se gestione con criterios de eficacia. Pero la Universidad no se reduce a eso y su “objeto social” no son servicios de transmisión de saberes para la formación de profesionales y servicios de investigación útiles para necesidades sociales. La Universidad presta esos servicios, desde luego, pero no constituyen su esencia. Hay algo más y distinto”

Andrés de la Oliva Santos, catedrático de la Universidad Complutense, en “ABC”, 18-4-99.

“(…) no es universitario, a mi entender, (…) quien está más atento a sí mismo y a sus intereses que a la realidad de las cosas, quien no es dócil por entero a las exigencias intelectuales y vitales de la verdad. El espíritu universitario reclama valoración radical de la inteligencia, conciencia plena y total del lugar central que la verdad ocupa en el edificarse de la cultura y la personalidad humana”

Rafael Cabrera Mercado, Doctor en Derecho Procesal de la Universidad de Jaén, en “La Semana”, 30-5-99.

“Toda educación que se centre principalmente en la utilidad económica, resultará demasiado limitada como para ser de utilidad. La persona bien educada aprende a ser de un modo más completo y fructífero, no sólo a hacer tal o cual actividad convenientemente remunerada. No puede haber mayor perversión de los objetivos escolares que supeditarlos a las circunstanciales exigencias del mercado ni convertir la educación a éstas en el principal (y aún único) baremo para recomendar el empeño educativo”.

Fernando Savater, en “El País”, 29-4-2000.

“Llama la atención que todo el debate en torno a la Universidad se centre casi exclusivamente en la docencia y la investigación y no tenga en cuenta la tercera finalidad que es la creación, desarrollo y difusión de la cultura. A ella se alude en la Magna Charta Universitatum de Bolonia (1988), también en las declaraciones de la Sorbona de 1998 y la de Bolonia de 1999, donde se enfatiza el papel de la Universidad en la construcción cultural europea”.

José Luis Molinuevo, catedrático de la Universidad de Salamanca, en “El País”, 26-3-2001.

Lamo de Espinosa (2001) también se refiere a la crisis de la función cultural³ de la Universidad. De las clásicas tres misiones de la Universidad que señalaba Ortega – enumera: la creación, transmisión y crítica de la cultura; la formación profesional; y el desarrollo de la ciencia-, la primera de ellas –considera Lamo de Espinosa- ha perdido relevancia “en parte porque las presiones de la función formadora y la investigadora han privado a la universidad de la serenidad y la disponibilidad que demanda la crítica cultural” (p. 247). No obstante, señala, las tres funciones, cultural, profesional y científica, siguen formando parte del referente de casi todos los discursos sobre la Universidad.

Comentaremos brevemente los planteamientos de los que nos atreveríamos a considerar ya autores clásicos en este tema: la relación entre Universidad y cultura. Obviamente hemos de comenzar con el trabajo de P. Bourdieu y J.-C. Passeron de finales de los 60: Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Ofrecen inicialmente los autores datos sobre las desiguales probabilidades de acceso a la Universidad, y a distintos tipos de estudios superiores, según la clase social, para concluir que la desigual estructura de oportunidades que reflejan estos datos da lugar a diferentes niveles de aspiraciones educativas, estando incluso las esperanzas subjetivas por debajo de las posibilidades objetivas. La clase social es la variable –consideran, como ya hemos visto en capítulos precedentes- que mayor poder explicativo tiene sobre el modo de vida de los estudiantes universitarios.

“El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las condiciones de existencia. Del origen social dependen el hábitat y la forma de vida correspondiente; la cuantía de los recursos y la distribución de los presupuestos; y la manera en que se siente la dependencia de la familia –variable como las experiencias que se adquieren según el medio por el que se obtienen los recursos y los valores asociados a su obtención-, factores todos que, a su vez, refuerzan la eficacia de aquél”. (p.37).

³ Pérez-Díaz utiliza el término “educación liberal” (2001, p. 293) para referirse a esta función.

El tema central del libro es el modo en que se concreta la ventaja cultural de la clase de la burguesía intelectual parisina frente a los estudiantes de origen popular que han logrado acceder a la Universidad, ventaja que entienden favorece el éxito de los estudiantes burgueses y da lugar a una manera de desenvolverse en el mundo académico más fluida y por otra parte sancionada positivamente por éste. En concreto, se refieren Bourdieu y Passeron al modo en que los estudiantes de clases altas se relacionan con la cultura y con las exigencias académicas.

“(...) los estudiantes de origen burgués, más profundamente identificados con la ideología del don o más seguros de sus dotes (en realidad, ambos sentimientos se refuerzan), aun cuando se muestran tan enterados como los demás de la existencia de técnicas de trabajo intelectual, demuestran especial desdén por aquellas que, como el uso del fichero o el atenerse a un horario establecido, parecen incompatibles con la imagen romántica de la aventura intelectual. El carácter singularmente gratuito que tiene la vida intelectual para los estudiantes de clases altas se manifiesta hasta en las más sutiles modalidades de la vocación y en las aficiones intelectuales que despiertan los estudios; más seguros de su vocación y de sus aptitudes que el resto de sus compañeros, muestran su eclecticismo –real o aparente- y su diletantismo más o menos fecundo en una gran diversidad de aficiones culturales, mientras que los demás acusan en este aspecto una dependencia mucho mayor de la Universidad” (p. 41).

Frente a este tipo de estudiantes, los de la pequeña burguesía –señalan- demuestran una “buena voluntad cultural” que se diferencia, no obstante, de “una cultura heredada que no tiene la marca ordinaria del esfuerzo y tiene por ello toda la apariencia de la facilidad y del ingenio”. De cualquier forma estas clases medias tienen mayor propensión a la educación que los sectores populares.

No hay una identidad estudiantil –consideran los autores-, pues existen pocos elementos que favorezcan la integración de los universitarios como grupo homogéneo, además de la prevalencia en todo caso de las diferencias debidas al origen social. Si acaso los estudiantes que viven su escolarización universitaria con una mayor familiaridad, dadas las similitudes entre su medio social de origen y el universitario, pueden mostrarse en algún caso más propensos a expresiones de un cierto “ideal de integración estudiantil” que de cualquier modo no llega a ser algo sustantivo en la generación de identidades de los universitarios. De modo sintético, si tuviéramos que enumerar las principales características que distinguen a los estudiantes de las clases

más acomodadas frente a los de orígenes más bajos, según Bourdieu y Passeron, destacaríamos:

- el ya citado desapego a las exigencias académicas más formales, que corre paralelo a una adhesión ética y estética a la cultura desinteresada. Esto no supone más que una forma de socialización anticipatoria de una supuesta futura actividad intelectual. En efecto, para estos jóvenes la dimensión profesionalizadora de la carrera supone en realidad el aprendizaje del ejercicio intelectual, aunque paradójicamente, al ser definitorio de éste una lógica universalista y manifiestamente desinteresada, ello obliga a que el estudiante viva su presente sin poder apelar a fines utilitarios, como si estuviera desconectado de la preparación para un determinado futuro profesional.

“El juego genuinamente intelectual del distanciamiento respecto a todo tipo de limitaciones, ya se trate del origen social, del futuro profesional o de los estudios que lo preparan, reclama y posibilita el juego de la disimilación por la disimilación” (pp. 75-76).

Por el contrario, los estudiantes de más baja procedencia social, se muestran más preocupados por su futuro profesional, y pueden vivir la cultura como algo irreal. Para ellos es más tangible la preocupación por una formación realmente profesionalizadora, o quizá simplemente por la obtención del título. De modo que para éstos la provisionalidad y transitoriedad que supone el estatus de estudiante será vivida de un modo menos complaciente que en el caso de los universitarios de clase alta.

- El “diletante cultural”, que es el prototipo de estudiante burgués que se describe en esta obra, se caracterizaría lógicamente, además de por sus aficiones culturales, por su carácter politizado y contestatario, en total sintonía con su adhesión a la cultura desinteresada y a su discurso universalista.
- Los estudiantes burgueses se distinguen también por su mayor sociabilidad, dado que viven con más familiaridad el ambiente universitario.

En fin, los herederos son los hijos de la burguesía que logran hacer valer sus privilegios culturales como si se tratara de gracias individuales, consiguiendo además que les resulten rentables curricularmente⁴:

“En el tipo de proyectos profesionales y en la forma de concebirllos; en los modos de comportamiento universitario, que son función de aquellas expectativas; en las más personales orientaciones de los gustos artísticos; en todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes pueda tener con sus estudios; se refleja la relación fundamental que su clase social mantiene con la sociedad global, con el éxito social y con la cultura” (p. 48).

J.C.-Passeron (1983) continuó más adelante planteando el tema del valor o utilidad que puede añadir a la simple credencial universitaria el capital cultural del titulado y ya aquí introdujo más específicamente la variable del tipo de estudios superiores que en concreto se esté realizando. Passeron describe un contexto de inflación de determinados títulos escolares y de pérdida de valor de éstos en el mercado laboral. En su artículo reflexiona sobre la diversidad de prácticas educativas a que esta devaluación puede dar lugar. Considera de gran importancia para comprender estas prácticas no sólo el origen y trayectoria sociales de los estudiantes, en la línea que ya había planteado en Los herederos, sino también el tipo de titulación que se esté cursando o se haya cursado, pues no todos los estudios universitarios se hallan sometidos a idénticos procesos de devaluación, sino que más bien se puede identificar una jerarquización entre ellos.

⁴ No resulta muy difícil prever críticas como las que el propio Aranguren hace en el prólogo de la obra de Bourdieu y Passeron: no hemos de suponer a todas las burguesías, y desde luego no a la española, el carácter intelectualizado de la clases altas parisinas. Para Aranguren los hijos de maestros probablemente se eduquen en nuestro país en un clima de mayor “densidad intelectual” que el de determinadas clases burguesas.

Por otro lado, la utilidad académica de las aficiones culturales quizá pueda admitirse para carreras como las de Letras. Bourdieu y Passeron reconocen que en muchos casos sus conclusiones se refieren sobre todo a los estudiantes de Letras. En este tipo de carreras sí puede establecerse una conexión entre los estudios universitarios y el futuro ejercicio de una profesión intelectual, por lo que aquéllos podrían entenderse de algún modo como socialización anticipatoria. Pero sin duda no para todos los estudiantes de Letras, y por supuesto mucho menos para otro tipo de carreras con un perfil profesionalizador más específico: por ejemplo, pensemos en las carreras técnicas. Y es que éste es un tema que los autores del trabajo sugieren, sin entrar a desarrollarlo. Las diferencias en cuanto a procedencia de clase son muy influyentes a la hora de abordar los estudios universitarios y establecer uno u otro tipo de proyecto profesional (ésta es la tesis central de la obra), pero no hemos de olvidar el tipo de futuro profesional, más o menos preciso, más o menos seguro, a que da acceso la carrera que se esté cursando.

Frente a la Teoría del Actor Racional, que presupone un sujeto que actúa según una lógica universal maximizando utilidades, Passeron apunta un cuadro de prácticas que refleja una gran diversidad de actitudes y estrategias ante la Universidad e indica que todos los comportamientos no son igualmente reductibles a estrategias, debido a la desigualdad de información con que cuentan los sujetos. Entre los rasgos más destacables de las diferentes prácticas que describe, destacaremos, en lo que concierne al tema de la cultura, cómo para Passeron una forma de revalorizar aquellos títulos que se hallan sometidos a procesos de devaluación consiste precisamente en poner en juego el valor simbólico que pueden añadirle determinados “bienes” culturales. La eficacia simbólica del diploma no se reduce a su valor de cambio en el mercado laboral, sino a que se le relacione como capacidad personal, “don”, “mérito”, “excelencia”, “personalidad”, “clase”. Todo ello en aras de representar como “rareza escolar” un simple título, añadiéndole a éste valor comparativo. Se trata de un proceso, en otras palabras, de “sustancialización del diploma”, que presta especial atención a mostrar a éste de un modo personalizado, con un halo simbólico de don o mérito personal, lo que suele guardar una estrecha imbricación con la adhesión a la “ideología de la cultura desinteresada”:

“(...). La ideología de la “cultura desinteresada” y, correlativamente, las del “don” o del “mérito”, que suponen el desconocimiento orquestado de los mecanismos del éxito escolar dan, por el éxito de sus denegaciones, el valor simbólico del diploma, es decir, su eficacia como instrumento social de la legitimación de las posiciones ocupadas” (p. 24).

Dicha ideología del desinterés, nos dice por otra parte, hasta ahora parecía indisoluble con la cultura escolar, máxime en los niveles superiores. No obstante, “la Historia prueba que la rentabilidad social de la cultura es uno de los sentidos de la Cultura” (p. 27). De modo que la Sociología de la cultura, comenta, se encuentra con una ocasión idónea para comprobar hasta qué punto la ideología de la cultura desinteresada puede pervivir sin los efectos de distinción social que a ella han ido asociados.

Lo que Passeron parece sugerirnos, y será una de las preguntas claves de nuestra investigación en este apartado, es que probablemente el discurso de la Cultura como forma de realización personal desinteresada sea sostenido en determinadas ocasiones

por aquellos estudiantes para los que esto constituya precisamente un ejercicio de distinción simbólica en un contexto en que muchos títulos han perdido valor de cambio en el mercado laboral. En definitiva, lo que Passeron nos propone es contextualizar las actitudes y estrategias ante la Universidad atendiendo no sólo a la clase social del estudiante, sino al tipo de titulación que se esté cursando. Así las actitudes de mayor indiferencia y desinterés por la cultura se darán entre los sectores populares que realizan estudios masificados y de inciertas salidas laborales. Por el contrario, aquellos que apuestan por carreras más selectivas y rentables laboralmente mostrarán una mayor adhesión a sus propuestas y exigencias, pues para ellos sus estudios constituyen una sólida apuesta de movilidad ascendente.

Entre las clases medias, que han contado desde el siglo XIX con la escuela como medio de ascenso social, es donde con más contundencia se expresa el discurso de la indignación ante la devaluación de los títulos. Entre quienes se encuentran en los estudios más débiles, se da una actitud que oscila entre la condena moral a una sociedad que ya no sabe reconocer el valor de los estudios y el desinterés por una escuela que ya no garantiza lo que promete.

Entre las clases altas se dan mayores posibilidades de moverse por el sistema educativo con mayor acierto a la hora de elegir las vías más seguras y prestigiosas, lo que les hará estar más integrados en un medio en el que las elevadas expectativas y las posibilidades objetivas se encuentran mutuamente ajustadas. No obstante, los que quedan relegados a los sectores inflacionistas, adoptan estrategias diletantes u ociosas de prolongación de la escolaridad sin que ello merme su confianza en la rentabilidad que les reportarán los títulos que a la postre obtendrán.

Bourdieu en su obra Meditaciones pascalianas (1999) ha seguido insistiendo, esta vez en clave de reflexión filosófica, en la tesis hasta ahora propuesta por ambos autores: la postura universalista, gratuita y desinteresada que asociamos a la noción de cultura, se sustenta sobre una suspensión de los intereses prácticos que sólo se da en una situación de privilegio social que, a su vez, necesariamente ha de ser ignorada o al menos no mencionada por el juicio ético/estético culturalista.

Baudelot, Benobiel, Cukrowicz y Establet publican –ya lo hemos visto igualmente en otros capítulos- en la primera mitad de los 80 un trabajo sobre los estudiantes universitarios franceses que, en una línea claramente inspirada por los postulados marxistas, concede menos relevancia a los efectos de los procesos simbólicos y se centra más en los directamente productivos. Ellos, a diferencia de lo que sostienen Passeron y Bourdieu, defienden la existencia de un “estatus estudiantil”. A pesar de las diferencias en cuanto a tipo de estudios cursados y orígenes sociales, consideran, recordemos, que el hecho de diferir la entrada en el mundo laboral, en aras de invertir en cualificaciones o calificaciones que les darán más valor a la hora de la inserción laboral, es una experiencia común a todos los universitarios que sin duda imprime carácter. Un rasgo definitorio del estatus estudiantil muy importante –destacan- es la abundante disposición de tiempo (diario, semanal, anual, biográfico) libre, que les permitirá acceder a actividades intelectuales y lúdicas (radio frente a tele, cine, viajes, deporte, lecturas), de un modo bien diferente al del resto de los jóvenes.

A pesar de esa identidad estudiantil, describen con rasgos nítidamente diferenciados el prototipo de estudiante de origen burgués, por un lado, y el de procedencia popular, por otro. Entre los rasgos más característicos del primero, señalan una fuerte dependencia de la familia que les hace estar muy integrados en ella, de modo que nada más lejos del inconformismo –consideran- con que se calificaba a “los herederos”. De igual forma, la constante y sistemática dedicación a los estudios, preferentemente estando éstos entre las ramas más fuertes y prestigiosas, los sitúa en las antípodas del diletantismo en lo que se refiere a la realización de las tareas escolares, racionalización del tiempo, etc. Las actividades de distracción, sobre todo deportes y salidas, así como la asistencia a actos de integración corporativa estudiantil, se ven mermadas o racionadas en aras de una mayor dedicación académica. Lo mismo la asistencia a actos culturales. Las motivaciones y aspiraciones profesionales son, por tanto, prioritarias sobre cualquier otro aspecto supuestamente relacionado con la vida universitaria.

En el otro extremo, el prototipo de estudiante de origen popular elige carreras masificadas: Letras, Ciencias, Derecho. Ideológicamente suelen ser de izquierdas, aunque esto lo ven los autores como una forma de socialización anticipatoria para la

dedicación al sector público. Para estos estudiantes el valor de las carreras viene dado principalmente por sus salidas laborales. De ahí que también opten en muchos casos por diplomaturas técnicas, que además son estudios más cortos y que no prolongan una dependencia familiar que no se vive muy satisfactoriamente.

Concluyen Baudelot y Establet que “la homogeneidad debida a las ramas, prima y de lejos, sobre las heterogeneidades vinculadas al origen de clase” (p. 75). De modo que se dan dos tipos de procesos: el que denominan “efecto predominio”, que tiene lugar cuando el estudiante de origen popular en los estudios más prestigiosos acaba tomando de referencia al estilo del estudiante burgués. Por otra parte, el “efecto convergencia” consistiría en que los estudiantes de Letras y Ciencias de más alto origen social ajustan sus comportamientos y actitudes a los de clases populares (aunque éstos no sean mayoritarios en estas facultades), en cuanto a menor integración familiar, mayor dedicación a la cultura (este tipo sería análogo al “diletante cultural” de Bourdieu y Passeron) y tendencia hacia una orientación profesional hacia el sector público, con lo que eso conlleva de orientación política progresista .

De cualquier forma, los autores concluyen desmintiendo la tesis de la pérdida de valor de los títulos universitarios y la consiguiente proletarización de los titulados superiores. Los títulos son rentables en cuanto a la calidad y al estatus del trabajo al que permiten el acceso en relación con los que no obtienen títulos. Además constituyen una barrera de protección contra el paro. Y por último, terminan diciendo, la Universidad sigue siendo un lugar de acceso restringido que distingue a los que están en ella del resto de los jóvenes.

Desde una tradición teórica bien distinta, Boudon (1983) plantea también el tema de la “cultura desinteresada”. Nos propone una reflexión en torno a los efectos que los cambios en la composición social del alumnado universitario pueden ocasionar en las funciones de la Universidad. Aunque las desigualdades sociales hayan disminuido más débilmente de lo esperado, las categorías sociales más bajas, al ser más numerosas en el conjunto de la población, han cambiado la composición social de la enseñanza superior. Esta ha sido tradicionalmente una institución que para las minoritarias clases altas les ha servido para confirmar su estatus, de manera que en muchos casos de lo que

se trataba era de transmitir una cultura de clase (socialización anticipadora). Para el joven de clase inferior, la apuesta universitaria no supone confirmar un estatus, sino adquirirlo por medio de la escuela, con lo que sus expectativas con relación al éxito escolar probablemente sean más acusadas que para los hijos de las clases más acomodadas. Todo ello puede hacer que en muchos casos la Universidad aparezca como una institución no adaptada a su público. Testanière (1967, 1972) analiza las formas de desorden escolar y habla de “anomia” en este sentido, afirma Boudon, que sitúa contradicciones de este tipo en el origen de la crisis de los sistemas educativos.

“Así, la concepción según la cual la enseñanza tiene por principal función la transmisión de una cultura desinteresada de alto nivel está manifiestamente ligada a un modelo en el cual el nivel escolar era esencialmente percibido como un signo del origen social” (pp. 303-304).

Los sociólogos franceses vemos –como podía resultarnos previsible-, han prestado no poca atención a la función cultural de la institución universitaria⁵. En nuestro país, aunque el tema no se ha tratado específicamente, entre otras cosas, porque los trabajos sobre estudiantes universitarios son más bien escasos, suele estar latente en cualquier estudio o reflexión sobre la vida universitaria. En algunas ocasiones, incluso se hace explícita la referencia a un cierto “ethos” culturalista de carácter universalista y desinteresado para caracterizar al alumnado universitario. A esto se refería en concreto Aranguren (1963) cuando utilizaba como criterio para clasificar a los universitarios de aquellos años 60 la posesión del que él denomina el “espíritu universitario”. En concreto, distinguía el profesor Aranguren a los estudiantes “formales, estudiosos, sin verdadera inquietud intelectual, pero con aplicación y voluntad de hacer carrera” de los

⁵ Hagamos mención también a Dubet y Martuccelli (1998), con su Sociología de la experiencia escolar, a pesar de que están analizando, en lo que a nosotros más nos puede interesar, niveles educativos pre-universitarios. Consideran los autores que en el modelo ideal de liceísta se encuentra el referente del *heredero* de Bourdieu y Passeron. Se trata de un estudiante que sabe combinar las exigencias escolares con una supuesta autorrealización personal que pasa por interiorizar una concepción del saber que incide a la vez y sin contradicciones en el enriquecimiento tanto cultural como profesional. El discurso de la vocación condensaría todos estos elementos de identificación expresiva con la escuela y la supuesta preparación profesional que proporciona. La masificación de los liceos, con la entrada de nuevas categorías sociales, ha roto esa adhesión a la cultura como desinterés, haciendo incluso que entre los “verdaderos liceístas” esté presente el cálculo estratégico de rentabilidad de sus actividades culturales. El utilitarismo con que muchos estudiantes se relacionan con sus estudios sin duda genera tensiones con sus supuestas motivaciones vocacionales –consideran los autores.

“jóvenes inconformistas, con verdadera preocupación intelectual, a la que suelen unir la preocupación social y política y con una cierta repulsa de los estudios oficiales” (p. 330).

Un par de décadas después, en los 80, Miguel Cancio (1982) elabora también una tipología de estudiantes universitarios. En realidad hace tres tipos de clasificaciones basadas en criterios diferentes: la dedicación académica; el origen social de los universitarios; y un tercer factor clasificador, que es el que ahora nos concierne, que consiste en el grado y tipo de compromiso político, social y cultural que tiene el estudiante.

Jerez Mir (1994) reflexiona sobre los cambios acaecidos en la institución universitaria en las últimas décadas que nos pueden dar mucha luz al hilo de lo que venimos exponiendo. Considera este autor que las funciones sociales de la Universidad en la actualidad se podrían concretar en cinco:

- Dos funciones estrechamente relacionadas, la profesional y la científica, cuyo contenido sería la transmisión de los saberes y competencias profesionales, así como de sus fundamentos científicos.
- Una tercera función política, al ser la Universidad el lugar de formación de los cuadros y expertos en todos los procesos de dominación y legitimación del sistema.
- Una función docente, consistente en la transmisión de la “cultura elaborada” de cada época histórica.
- Una quinta función crítica que “se ha materializado tradicionalmente sobre todo en la investigación y el desarrollo creativo de esa misma “cultura elaborada” –científica, literaria, artística, etc.- del saber por el saber y del pensamiento general” (p. 54).

Esta última sería otra denominación –pensamos- de la función cultural de la que hasta ahora venimos hablando, pues en última instancia se concreta en la creación y transmisión de la “cultura desinteresada”, en sus diversas manifestaciones. Ahora bien,

el análisis de la Universidad de los 90 que hace Jerez Mir en este artículo concluye que esta función es la que se halla más debilitada frente a las supuestas funciones profesional y científica, que son en las que más insisten las demandas sociales (familias, empresas, estudiantes). Aunque luego matiza que estas demandas se quedan muchas veces tan sólo en pura retórica, pues para muchos estudios, los más masificados y devaluados, al final predomina sobre una dimensión realmente profesionalizadora la de mera expedidora de credenciales, con lo que, salvo para los sectores de la enseñanza superior más elitistas y de acceso más restringido, más que de socialización profesional habría que hablar de socialización de masas.

A una realidad universitaria tan atravesada por las actitudes (rayanas en lo obsesivo, califica el autor) pragmáticas e instrumentalistas, lógicamente le corresponde un cuadro ausente de ideales político-ideológicos, de modo que los estudiantes, en los escasos sucesos de protestas y reivindicaciones que han protagonizado en los últimos tiempos, lo han hecho movidos por intereses particulares y credencialistas.

El **tema** que venimos a proponer como pregunta **guía de nuestra investigación**, teniendo en cuenta las hipótesis y reflexiones hasta ahora traídas a colación, es el de hasta qué punto podemos reconocer en nuestros estudiantes la asunción de un cierto rol culturalista en el sentido de adhesión a la “cultura desinteresada” en alguna de sus manifestaciones. Una de ellas, primordial quizá, supone la apreciación de la vida universitaria sin tener en cuenta ningún tipo de finalidad extrínseca. Es lo que en términos weberianos se denominaría una acción racional con arreglo a valores, una acción cuyo sentido viniera dado por la creencia en el valor ético o estético de la conducta misma⁶. La expresión de este tipo de discurso lógicamente se habría de concretar –pensamos-, además de en la concepción vocacional de la carrera, en mostrar una disposición positiva hacia la dedicación a actividades universitarias cuya realización no comporte una rentabilidad curricular inmediata, a actividades en ese sentido expresivas. Nos parece que las más significativas en este sentido son:

⁶ Lo que, es de esperar, sería perfectamente conjugable con una concepción vocacional de la carrera, entendiendo la vocación también como lo hace Weber: “realización subjetiva de sí en una actividad profesional” (cit. en Dubet y Martuccelli, 1998, p. 323).

- Las actividades culturales propiamente dichas: teatro, cine, conciertos, exposiciones, conferencias.
- Actividades que supongan una formación intelectual donde el saber crítico y reflexivo tenga valor por sí mismo: lecturas científicas y literarias, prensa, realización o participación en investigaciones.
- Participación en asociaciones de estudiantes o en órganos de representación de alumnos.
- Realización de actividades extra-académicas pero circunscritas al ámbito universitario, y que logran promover una integración corporativa que fomenta lazos comunitarios entre los estudiantes.
- Interés y compromiso político y/o social.

Todos ellos son, en fin, ambientes o acciones que cobran sentido en cuanto favorecedores de una supuesta promoción personal y de un clima de integración expresiva, sin necesidad de hacer referencia a fines extrínsecos, y menos aún a cálculos economicistas. De ahí que en las antípodas del estudiante culturalista preveamos nos vamos a encontrar con aquel que justifica su estancia en la Universidad subrayando como finalidad exclusiva la formación de tipo profesional que en ella va a conseguir, o a veces tan sólo la obtención de un título con el que ganarse la posibilidad de penetrar en un determinado segmento del mercado laboral. Es lo que B. Grant (1998) “posición instrumental del sujeto estudiante”, es decir, el estudiante que “participa en el juego”, tan sólo para sus propios fines, y que ella valora como un efecto de la penetración del discurso económico liberal de la nueva derecha en la esfera universitaria. Nosotros quizá no nos atreviéramos a sostener este juicio, aunque sí nos parece de sumo interés identificar la contraposición entre el estudiante culturalista al que más arriba nos referíamos y aquel que prescinde e incluso niega todos aquellos aspectos de carácter gratuito en el sentido de ausente de rentabilidad académica, subrayando por tanto el lado utilitarista de su acción. No estamos presuponiendo, no obstante, la existencia de un tipo de estudiante “angelical” que no tuviera presente la obtención del título como finalidad de su estrategia universitaria, sino que buscamos tan sólo –como hipótesis– situar a los universitarios en la ya clásica polarización acción instrumental-acción

expresiva. Una vez descrito el cuadro de discursos en torno a la adhesión a la cultura desinteresada, no olvidemos nuestro objetivo es ubicarlos en las respectivas posiciones y trayectorias de clase de los sujetos a los que corresponden⁷.

5. 1. Algunos datos secundarios sobre la vida cultural de los estudiantes.

Vamos a ver, antes de ofrecer los resultados de nuestro análisis, algunos de los más destacables trabajos empíricos que sobre todos o algunos de los interrogantes que hemos planteado se han hecho sobre estudiantes universitarios en nuestro país. Adelantamos que no son muchos, y que aún escasean más aquellos que manejan como variable independiente la clase social. No obstante, nos ha parecido un paso inexcusable destacar algunas de las conclusiones u observaciones de estos estudios en lo que se refiere a la vida cultural de los universitarios, su ocio y relaciones sociales, así como a sus inquietudes sociopolíticas, participativas y/o asociativas. En algún caso hemos incluido los motivos por los que los estudiantes optaron por venir a la Universidad, como una información que nos puede hablar de la concepción más o menos vocacional de la carrera o la profesión.

Además de lo inusual de que se busque la influencia de la clase social, nos encontramos en muchas de estas investigaciones con la limitación de que se trata de estudios de ámbito local, con lo que sus conclusiones sólo nos informan acerca de tendencias que no nos podemos aventurar a generalizar. No obstante, apreciaremos concordancias en muchos de ellos que nos informan de pautas que apuntan a un cierto carácter general.

Por último, destacaremos que nos hemos encontrado con la dificultad de que, al tratarse en todos los casos, salvo uno, de estudios cuantitativos, las muestras a quienes se han pasado los cuestionarios han estado formadas por alumnos asistentes a clase, con

⁷ También habremos de tener en cuenta, tal como nos propone Passeron (1983), el tipo de estudio que se cursa, aunque es obvio que nuestro interés se centra en relacionar la mayor o menor adhesión a la cultura con la clase social.

lo que podemos suponer que estarán sobrerrepresentados en ellas los estudiantes que asisten con cierta regularidad a las aulas.

Comenzaremos, si bien casi a modo anecdótico, por el amplio e intenso lapso histórico que media con la actualidad, por el estudio realizado por Fraga Iribarne y Tena Artigas a principio de los años 50. De una encuesta a los universitarios madrileños, obtiene una descripción en la que se destaca a éstos como muy preocupados por cuestiones sociales y económicas, y en menor medida por la política (aunque un abultado 80% dicen estar muy interesados en ella). Muy asociativos, sobre todo vinculados a asociaciones de tipo religioso. Poco bebedores, poco fumadores, poco dedicados a las relaciones con el otro sexo (o sea, mujeres, pues se está hablando mayoritariamente de hombres). Muy endogámicos en lo que se refiere a la elección de sus amistades, que suele hacerse entre otros estudiantes.

Más adelante, encontramos la Encuesta universitaria sobre clases sociales (1963) que realiza Antonio Perpiñá desde el Instituto Balmes de Sociología. Se trata de un cuestionario que se pasó a estudiantes de distintas universidades españolas con la pretensión de conocer la preocupación social de éstos a través del conocimiento y valoración del tema de las clases sociales. Concluye –a diferencia de lo que dicen Fraga y Tena- que la preocupación social es mínima entre los universitarios y que el radicalismo de éstos (medido por el ítem en qué medida consideran que la existencia de las clases sociales no está justificada o que las clases sociales deberían desaparecer) es minoritario (tan sólo un 17%).

A principios de los 70 M^a Angeles Durán publica la obra Los universitarios opinan, que se basa en los datos obtenidos a través de un cuestionario realizado en 1966 a mujeres universitarias y otro pasado en 1969 a una muestra de la población estudiantil española de ambos sexos. Algunas de las conclusiones más destacables de este estudio son:

- Un alto nivel de asociacionismo de la población universitaria, aunque muchas de las asociaciones son casi de pertenencia automática (religiosa, de antiguos

alumnos, usuarios de instalaciones deportivas universitarias). Tan sólo un 16% (encuesta del 69) pertenece a alguna asociación genuinamente estudiantil, predominando entre éstas las de tipo cultural.

- Las dos funciones de la Universidad señaladas como más importantes son la de formar técnicos o especialistas y proporcionar una formación general. Esta segunda es más elegida por las mujeres.
- Los aspectos mejor valorados de la vida universitaria: “se conocen otros modos de pensar, otros grupos”, “se consigue un título profesional” y “se despierta el interés por la participación política o social”.
- Se tiene una postura muy crítica respecto a los planes de estudio y al profesorado.
- En cuanto al interés por la política, entre los jóvenes en general hay escaso interés y éste es mayor cuanto más alta la clase social; menor entre las mujeres. Entre los estudiantes universitarios ha crecido el interés político y es además el sector juvenil más politizado. Señala M^a Angeles Durán que entre éstos es mayor la inquietud política si se trata de estudiantes trabajadores y que, al contrario de lo que sucede para la población juvenil en general, están más politizados los que se consideran de clase media-baja u obrera. Los más politizados además son los que poseen una visión más negativa sobre la posibilidad de influir en la política del país.

Pasando ya a la siguiente década, en un contexto político bien distinto, podemos citar encuestas de diverso alcance, que enumeraremos, con sus conclusiones más relevantes en los temas que nos preocupan, siguiendo el orden cronológico que hasta ahora hemos utilizado. Así en 1984 Del Pino Artacho y otros publican las tablas, aunque sin comentar, que contienen los datos de una encuesta que se pasó en 1979 a 1734 alumnos asistentes a clase de 1º, 3º y 5º de las facultades entonces existentes en la Universidad de Málaga. Destacaremos que la principal y casi única razón de venir a la Universidad que eligen los encuestados es la de obtener un título para trabajar después, pudiéndose observar una diferencia de hasta 20 puntos si diferenciamos por clase

social⁸, de modo que podríamos sugerir un mayor utilitarismo por parte de las clases más bajas (interpretación nuestra).

En otro orden de cosas, algo más de uno de cada cuatro encuestados dice hablar frecuentemente con sus compañeros de política, y un 40% lo hace algunas veces⁹.

A comienzos de los 80 Martín Serrano dirige un trabajo sobre los estudiantes de las tres universidades públicas madrileñas en el que se obtuvieron datos de un cuestionario que contestaron 1990 sujetos. Algunos de los temas que en este caso nos parecen de más interés:

- Resulta un rasgo propio de la condición de estudiante universitario la disposición de un abundante tiempo libre, lo cual cumple para Martín Serrano una importante función tanto formativa como reproductiva, en tanto pone al estudiante en contacto con una realidad social menos institucionalizada y, en ese sentido, caracterizada por una mayor flexibilidad y apertura de normas, valores y pautas de acción, lo cual puede ser rentable desde el punto de vista del sistema social. Esto se entiende así en tanto se prevé que los universitarios van a ocupar las posiciones más elevadas de la pirámide socioprofesional, y en ese sentido se les supone una función de innovación social que se entiende es favorecida por el hábito de utilizar un copioso tiempo de ocio. No obstante, el ocio de los estudiantes de este trabajo no es específicamente universitario, aunque sí tiene un matiz más cultural que el de los jóvenes no universitarios. Ello se refleja sobre todo en una lectura más rica y variada, y en unas relaciones sociales endogámicas, si bien la asistencia a locales públicos en que suelen darse los encuentros con otros universitarios normalmente se halla más fuera de los espacios específicamente estudiantiles.

El cine y el teatro son las principales actividades culturales que realizan los universitarios, muy por encima de conferencias, exposiciones, conciertos. Los medios audiovisuales constituyen el principal aporte cultural, pues los medios de comunicación de masas, radio y televisión sobre todo, ejercen una gran

⁸ Clase alta: 31,7; clase media-alta: 42,9; clase media: 40,7; media-baja: 49,3; baja: 52,3.

influencia en ellos. A pesar de la fuerte exposición a los medios de comunicación de masas, los estudiantes parecen ser más selectivos con éstos. Así son más asiduos lectores de prensa que el resto de los jóvenes.

Los universitarios también practican más deporte que los jóvenes no universitarios, aunque se aprecian notables diferencias según el sexo, siendo más deportistas los chicos. Suelen practicar más algún deporte los estudiantes de carreras aplicadas.

En cuanto a los hobbies, la música, escribir, la fotografía, y la pintura son los preferidos¹⁰.

- Las relaciones sociales son muy amplias e intensas con los compañeros de estudio, aunque no se limitan a éstos¹¹. Los temas de conversación con los amigos suelen ser preferentemente el dinero, seguido de los estudios y el deporte, y las vacaciones en tercer lugar. Muy poco se conversa sobre temas sociales, y aún menos de cuestiones políticas, de trabajo, culturales o familiares. Con los profesores el tema de conversación casi exclusivo son los estudios, quedando excluidas las cuestiones sociales, políticas o laborales. Con los padres son temas prioritarios la política y los estudios; en segundo lugar, la familia y el dinero.
- En cuanto a la imagen que de sí mismos tienen los universitarios, el ser contestatario parece ser el único que suscita un significativo consenso, pues el 54% de los encuestados así lo manifiesta.
- En lo que se refiere a las actitudes políticas, destaca Martín Serrano un proceso de “derechización”, que entiende está relacionado con la llamada “masificación”, dado el aumento de las tasas de escolaridad universitaria de hijos de clase media urbana, colectivo más conservador cuanto más baja su

⁹ Tengamos en cuenta el contexto de transición política en que se pasó la encuesta para leer estos altos porcentajes.

¹⁰ Si comparamos estos datos con los que el propio Martín Serrano (1997) ofrecen sobre la juventud en general vemos cómo se sigue concluyendo que el ocio de los universitarios no es específicamente estudiantil (ver la tele, estar con los amigos son las dos más destacables actividades, al igual que ocurre para los jóvenes en general), aunque sí se aprecia un cierto carácter más cultural, que se concreta en una mayor frecuencia de actividades como la lectura (de prensa y libros), el oír música, o la asistencia al cine y al teatro. Los universitarios practican, por otra parte, más deporte que los jóvenes que no estudian.

¹¹ Los estudiantes que tienen relaciones más endogámicas son los que sólo estudian.

posición social –sostiene-. Los estudiantes que trabajan, por el contrario, tienden hacia posturas ideológicas más de izquierdas. Por carreras, los alumnos de estudios humanísticos tienden más a posiciones progresistas; los de Técnicas, centristas; y los de Ciencias, de derecha.

Los universitarios madrileños se perciben mayoritariamente más progresistas que sus padres, pero más moderados que los jóvenes no universitarios.

En cuanto a la participación en los órganos de representación universitaria, a pesar de la cercanía del auge del movimiento asambleario de mediados de los 70, los estudiantes dicen preferir las formas de representación delegada, si bien tampoco se muestran muy dispuestos a participar en ellas, ni tan siquiera como votantes.

Destacar, por último, la influencia que el centro donde se cursaron estudios de enseñanza media parece tener en el posicionamiento político. Así los que hicieron estos estudios en centros públicos se muestran mayoritariamente de izquierdas, mientras los que los cursaron en privados se identifican más con los partidos políticos de derecha y centro.

- La elección de estudios por vocación resulta un dato para la mayoría de los estudiantes, si bien las mujeres aún expresan en mayor medida haber elegido su carrera porque les gustaba. No obstante, señalan los autores de este trabajo, que esto puede tratarse de una forma de expresar la “falacia ideológica de que se accede a los estudios universitarios por vocación y desinterés científico” (p. 43), pues en muchos casos en la decisión de venir a la Universidad prima la búsqueda de estatus, de modo que se convierte en prioritario cursar estudios superiores, aunque no sean los elegidos o los que más gustan, o incluso en ocasiones estos estudios se eligen por ser simplemente fáciles.
- En las conclusiones destacan los autores la menor capacidad de la institución universitaria para generar identidades no sólo profesionales en muchos casos, sino aún más sociales y/o políticas. La escolarización anterior en los centros de enseñanza secundaria y los medios de comunicación de masas parecen tener una mayor influencia socializadora que la Universidad. No obstante, el universitario mantiene aún en gran medida una imagen romántica, elitista, contestataria y

desinteresada de sí mismo que destacan los autores no se corresponde con la realidad.

Por último, mencionaremos que Martín Serrano apunta el peso que la clase social puede tener en las condiciones de vida del estudiante y por ende en sus valores, preferencias culturales, etc., si bien éste es un tema que no se contrasta en el estudio.

Podemos referirnos, en otro contexto geográfico, a una encuesta a estudiantes de la Universidad de Extremadura cuyos resultados fueron presentados en la I Conferencia de Sociología de la Educación en 1990 por González Pozuelo y Vicente Castro. Destacan los autores el apoliticismo de los universitarios, y, de entre los que se definen por una determinada opción política, un ligero predominio de las posiciones de izquierda. Nos ha interesado también el dato sobre la utilización del tiempo libre: escuchar música, leer libros, ir al cine o ver la tele y charlar con los amigos son las actividades más practicadas. En muy escasa medida, practicar deportes, y asistir a espectáculos artísticos o deportivos.

En 1986, por otra parte, G. Lassibille y Lucía Navarro pasan un cuestionario a 1683 alumnos de 1º y 4º de las titulaciones de Derecho, Ciencias Económicas y Empresariales, Filosofía y Letras, Ciencias, Medicina y primer curso de las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales e Ingeniería Técnica Industrial. Se pretende conocer a qué dedican los estudiantes su tiempo. Este trabajo nos resulta especialmente de un gran interés, a pesar de que se circunscribe tan sólo a la población estudiantil de la Universidad de Málaga¹², porque establece correlaciones entre la ocupación del tiempo y la clase social, como veremos. El estudio, como vimos en el capítulo anterior, parte del modelo teórico de elegibilidad de Lèvy-Garboua (1976). Destacaremos algunas de las conclusiones que nos dan luz sobre la relación entre tipos de estudiantes y vida cultural:

¹² Además, como los propios autores reconocen como limitación, a los alumnos que asisten regularmente a las clases, pues la encuesta se repartió en los distintos centros durante una de las clases.

- los hombres disfrutan de más ocio, aunque no tanto de actividades culturales, que las mujeres. Especialmente se dedican más que ellas a ver la tele, a practicar deportes, a informarse sobre la actualidad, e incluso a militar en algún tipo de organización. Las mujeres sin embargo estudian más.
- El vivir con los padres limita el tiempo de ocio (y estudian más) frente a quienes viven en pisos de estudiantes.
- Por especialidades, estudian más los de Medicina y Ciencias Económicas (actitud más de inversión), y lo hacen menos los estudiantes de Letras y Ciencias (actitud más predispuesta al consumo de cultura, ocio y formación aneja). Los estudiantes de escuelas universitarias se encuentran a caballo entre unos y otros, pues invierten poco en formación y también menos que los demás tanto en cultura como en ocio¹³.
- El becario dedica dos horas semanales más al trabajo académico, mientras que tienen menos tiempo de ocio y de vida cultural.
- Los estudiantes con mejores notas en COU son los que más estudian y, a la vez, su menor tiempo libre lo dedican a actividades culturales y a formación aneja (idiomas, informática), o sea, en actividades intensivas en competencias.
- No se aprecian diferencias en cuanto a dedicación académica según clase social, salvo una mayor dedicación al trabajo personal de los hijos de agricultores.
- Son más significativas, en cambio, las diferencias que se aprecian en lo que se refiere a actividades extraescolares y clase social. Los hijos de obreros se dedican menos a formación complementaria que los de cuadros superiores y profesiones liberales; además practican menos deporte (y los que lo hacen en mayor medida en actividades menos caras como fútbol, baloncesto, gimnasia y *footing* frente a otros más onerosos y practicados por las clases más altas como la vela, la equitación y el esquí).

¹³ En las horas semanales dedicadas a ver la tele, por ejemplo, se aprecia cómo la media de 10 horas es inferior para los estudiantes de Medicina (9 horas) y superior para los de escuelas universitarias (algo más de 11 horas).

- La militancia en asociaciones u organizaciones de tipo político, sindical o incluso religioso dice ser ocupación de un minoritario 10%¹⁴. Resultan más militantes los estudiantes de ambientes más favorecidos.
- La asistencia a espectáculos culturales (cine, teatro, conciertos) se señala como una actividad frecuente para un 40% de los estudiantes de Letras frente a tan sólo un 16% de los estudiantes de Medicina o de las escuelas universitarias. Entre estas actividades destaca el cine, pues un 74% de los encuestados dice haber ido al menos una vez al cine en el último mes, frente a un 19 y un 13% al teatro y a conciertos respectivamente. Los chicos de familias más favorecidas frecuentan más tanto el cine como los conciertos.
- En cuanto a las preferencias artísticas, tan sólo un 20% de estudiantes realizan estas actividades. Los hijos de familias de origen modesto practican sobre todo dibujo y pintura, mientras que los de clases altas eligen en primer lugar el aprendizaje de un instrumento musical, seguido del dibujo, el canto y la danza.
- Sobre la lectura de prensa, cerca del 50% de los hijos de obreros no compran nunca el periódico frente a un tercio en el caso de las clases más altas.
- La mayoría del alumnado (3/4 partes) tiene por costumbre ir a bares y discotecas. Los hijos de profesionales y cuadros superiores lo hacen en mayor medida.

Concluyen los autores de este trabajo que los comportamientos de los estudiantes hay que situarlos en el tipo de estudio que estén cursando. Aquellas carreras con un previsible mayor rendimiento en el mercado laboral harán que los estudiantes prioricen los aspectos relacionados con una actitud inversora, dedicando más tiempo a su formación y menos a su ocio y cultura. Al contrario, en las titulaciones menos rentables los estudiantes dan más importancia a los beneficios presentes. No obstante, destacaremos cómo hay un tipo de alumno muy eficaz académicamente que a la vez tiene una intensa dedicación tanto a su formación complementaria como a la vida

¹⁴ Víctor Pérez-Díaz y J. Carlos Rodríguez (2001, p. 303) se refieren a una encuesta de Analistas Socio-Políticos del año 1998 según la cual el 6% de los estudiantes de más de 18 años pertenecían a algún tipo de asociación (frente al 13% de los trabajadores, indican). Comentan, además, cómo este dato es concordante con el 5% (de estudiantes de entre 18 y 23 años) que se ofrece tras la realización de un cuestionario por parte del CIS.

cultural (“todo ocurre como si los que participaran en ellas (*se refiere tanto a formación aneja como a actividades culturales*) tuvieran un plus de productividad que no se tradujera únicamente en su formación extraescolar” (Lassibille y Navarro, 1990: p.73).

José Cazorla publica en 1988 en la *Revista de Estudios de Juventud* algunos resultados sobre una encuesta de valores que se pasó a estudiantes universitarios residentes en colegios mayores españoles en la primavera de ese mismo año. Una de las conclusiones de más interés para nuestros objetivos es el evidente predominio de los valores que el califica como “afectivos” (amor, amistad y familia) por encima de cualesquiera otros. Desde luego muy por encima de los políticos, que están en la lista de los menos puntuados, por debajo de la educación y la religión –comenta-. Destaca, no obstante, la preferencia del valor “libertad”, muy por encima de los de “igualdad” y “paz”.

De otro lado, en el curso 89-90 se llevó a cabo una interesante investigación sobre los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, esta vez mediante un análisis cualitativo de los discursos producidos por medio de grupos de discusión. Destacamos algunas de las conclusiones a las que llegan sus autores, Alfonso Ortí y Luis Enrique Alonso:

- La relación alumnos/profesores está en gran medida atravesada por el examen y en ese sentido se caracteriza por estar altamente burocratizada. Al profesor se le ve básicamente como agente de control burocrático, como examinador. Por ello la relación entre profesores y alumnos es de mutuo desinterés.
- La relación entre compañeros así mismo se reduce a una relación instrumental de intercambio de apuntes. Estos vienen a funcionar como “el equivalente general” –comentan los autores-. Lejos por tanto de una situación de solidaridad afectiva; más bien lo que podemos encontrar a lo sumo es cierta colusión de intereses. En todo caso, el clima entre alumnos más bien se caracteriza por la desintegración social.
- Todo esto responde a una predominante actitud adaptativa (“buscarse la vida”) que se enmarca en el campo de los requerimientos burocráticos formales más

que en la difusión de conocimientos sustantivos o en el intercambio e interés intelectuales.

- Tampoco se identifican dentro del recinto de la UAM lugares de encuentro específicamente universitarios. Los lugares que existen o son circunstanciales o son extra-universitarios. Así los aularios, que se perciben no como espacios estables, sino más bien de paso; no como lugares de vida y convivencia, sino como sitios de recolección de apuntes.
- De todos modos, se constata una imagen elitista de la UAM, que no deja de reflejar la contradicción estructural que supone la apatía intelectual, por un lado, y las ansias promocionistas y competitivas, por otro, con que se abordan los estudios superiores.

Deniz Ramírez (1997), por su parte, sostiene la tesis de que el alumnado universitario se caracteriza por la desmovilización política y social y la desmotivación por todo tipo de acción colectiva. Sólo se dan las condiciones para que surjan en el ámbito universitario asociaciones gremiales o corporativas, o bien de tipo confesional. Entiende que son varios los factores que influyen en ello:

- A un nivel macro, la situación de crisis fiscal del Estado, que tiende cada vez más a centrarse en garantizar las condiciones de acumulación en detrimento de las de legitimación. Esto se concreta en medidas favorecedoras de la flexibilización laboral, por una parte. Por otra, a nivel cultural, y en relación con el campo educativo, cada vez cobran más vigor los valores de la competitividad y el conformismo, la eficacia a toda costa, la prioridad de los proyectos de promoción personal frente a los de índole colectiva.
- A nivel más micro, los nuevos planes de estudio y el desempleo entre los titulados hacen que también aumente el ambiente de competitividad y el “estrés académico”. Sostiene Deniz que hay una homología entre la intensificación de las exigencias de un mercado laboral cada vez más competitivo y la de los ritmos educativos.

A nosotros esta tesis nos sugiere, en relación con la contradicción estructural entre el desinterés intelectual y el carácter competitivo con que se abordan los estudios

que señalaban Ortí y Alonso (1990), que ciertamente los estudiantes parecen moverse en una relación paradójica en tanto la presión del mercado laboral apunta a un aumento de las expectativas de éstos sobre los logros educativos, por un lado; y por otro, a la apatía, al desafecto no sólo hacia lo colectivo, sino incluso hacia las propias actividades académicas (tal como estamos viendo en varios de los estudios hasta ahora citados). De cualquier forma, lo que creemos se pone en evidencia es la necesidad de contrastar empíricamente quiénes son y qué estudian los estudiantes desmotivados social y políticamente, y ver si realmente experimentan algo así como un cierto “estrés académico”. Remitimos al capítulo sobre dedicación académica, no obstante, esta cuestión.

Nos resulta muy interesante, además, la reflexión que hace el autor preguntándose si la desmotivación general del alumnado no supone una forma de resistencia ante una Universidad devaluada, tal como propone Testanière (1968).

En la primera mitad de los 90 M^a José Orta y Ana M^a Orta pasan un cuestionario a 400 estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Destacaremos de las conclusiones de este estudio cómo la ocupación del tiempo libre se realiza mayoritariamente saliendo con los amigos. Las preferencias artísticas son importantes tan sólo en los estudiantes de Filosofía, y más entre las chicas. Entre los estudiantes del Centro Politécnico superior es notable la práctica de algún deporte, sobre todo entre ellos.

Es apreciable así mismo cómo la gran mayoría de estudiantes no participan en ningún tipo de asociación. De los que sí lo hacen, predominan las organizaciones de tipo recreativo, deportivo o cultural, siendo en ellas más participativos los varones que las mujeres.

A.M. Martins presenta en 1997 en la VI Conferencia de Sociología de la Educación una ponencia en que ofrece los resultados de una investigación en que uno de los principales objetivos era ver si hay correlación entre el consumo cultural de los estudiantes universitarios y variables como el origen social y cultural, el sexo y el tipo de estudios. Los datos con que trabaja resultan de un cuestionario pasado entre marzo y abril de 1996 alumnos de 3^o de distintas titulaciones de la Universidad de Aveiro

(Portugal)¹⁵. De nuevo nos encontramos con la limitación de que se trata probablemente en la mayoría de los casos de alumnos que asisten con regularidad. Algunas de las conclusiones son:

- A lo que más dedican los estudiantes su tiempo libre es a oír música, ver la tele y estar con los amigos. Se trata, pues, de un consumo cultural más bien masivo y poco elitista. Los índices de lectura y de asistencia a espectáculos (teatro, conciertos) son bajos, si exceptuamos la asistencia al cine. Son algo menos bajos los índices de práctica de algún deporte, siendo aquí significativa la variable sexo, pues las mujeres son menos deportistas.
- El origen social y cultural sólo muestra una correlación significativa con la práctica de deportes, que es mayor en los estudiantes de posiciones más elevadas.

En 1998 se publica el Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna, un amplio trabajo uno de cuyos capítulos se dedica a la descripción del perfil social del alumnado de la ULL. Nos interesan de un modo especial los siguientes aspectos:

- En lo que se refiere a las causas de elección de estudios, lo que mayoritariamente buscan los universitarios son el interés profesional y la realización personal. Esto segundo tiene más peso en carreras como Bellas Artes, Filosofía y Geografía e Historia, Psicología, Ciencias de la Educación y Biología. En estos estudios la variable “cultura general” tiene también unos valores que no se alcanzan en el resto de las titulaciones.

Por el contrario, encontrar un buen trabajo es prioritario en Económicas y Empresariales y Derecho; y en otras como Fisioterapia, Enfermería, Matemáticas, Informática y Relaciones Laborales lo es conseguir un trabajo pronto. Se trata estas últimas –observan los autores- de carreras con un perfil social más bajo¹⁶.

¹⁵ Aunque nos salimos del ámbito de las universidades españolas, no obstante, dada la proximidad geográfica y la escasez de estudios empíricos sobre nuestra temática, hemos considerado incluirlo en esta recopilación.

¹⁶ De nuevo podemos preguntarnos acerca de un mayor utilitarismo de este tipo de estudiantes.

- Referente a la participación en los órganos de representación estudiantil, se destacan unos muy bajos índices de participación electoral, menores aún entre las mujeres.
- El interés por la política en general es así mismo escaso. Un 61,3% muestra un interés bajo o muy bajo.
- El 40% se considera de izquierdas¹⁷; el 19,5%, de centro; y el 14,7% de derechas. Por carreras, predominan los estudiantes de izquierda por encima de la media en Filosofía (72%) y Relaciones Laborales (61,9%). Sucede lo contrario en Farmacia (19,6%), Medicina (25,7%), Aparejadores (26,7%), Magisterio (30,9%) y Empresariales (31,8%).
- Las situaciones sociales que más preocupan a los estudiantes son: el Tercer Mundo, el paro y el SIDA, por este orden. Consideran que son menos importantes las desigualdades sociales y la xenofobia-racismo.
- En relación con la vida asociativa, ocho de cada diez universitarios no pertenecen a asociaciones estudiantiles (aún menor es la proporción en el caso de las mujeres), y de los que sí lo hacen, predominan las asociaciones de tipo deportivo, cultural, religioso y recreativo.
Entre estos que participan predomina como interés principal señalado para asociarse el “servir a la comunidad”. Uno de cada cinco lo hace por razones de tipo “académico”; uno de cada ocho, de tipo “profesional” (más señalado esto por las mujeres); y un exiguo 2,2% indica que la razón es abiertamente “política”.
- En la utilización del tiempo libre, el deporte es la principal actividad a que se dedican los hombres. La lectura, ver la tele y oír música son las siguientes actividades. Leen más las mujeres que los hombres.
- Los alumnos se quejan de la competitividad existente entre ellos. Aunque en titulaciones como Relaciones Laborales, Trabajo Social y Ciencias de la Educación no se aprecia que el clima sea tan competitivo.

¹⁷ En preguntas como ésta, de ubicación ideológica, no obstante, hemos de hacer notar los altos índices de no respuesta: entre un 10 y un 20%, mayores entre las mujeres. En algunas otras preguntas (por ej., sobre cuáles creen que son los intereses a los que sirven los sindicatos) estos índices son del 45%.

- Sobre la valoración del profesorado, tienen los alumnos una imagen muy crítica: se le considera poco preparado, y poco preocupado por mejorar la docencia.
- La imagen sobre la investigación refleja la preferencia por que tuviera un carácter más aplicado. Lo teórico se entiende como poco útil, y eso se ve más entre quienes viven su futuro laboral con mayor incertidumbre.
- Se refleja una situación de descontento con respecto a las expectativas de capacitación profesional de la Universidad (sólo tres de cada diez se muestra satisfecho), mientras que dos de cada cinco estudiantes parece tener una valoración de tipo credencialista: principalmente lo que se obtiene de la institución universitaria es un título.

En 1998 Tejedor Tejedor coordina el trabajo Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico, en el que se aportan datos de los estudiantes de dicha Universidad referidos a los cursos 89-90, 90-91, 91-92 y 92-93. Dado que el modelo teórico utilizado entiende como variables que influyen en el proceso de obtención de rendimiento académico tanto la participación institucional de los alumnos como las actitudes ante la Universidad, ante los alumnos y ante los profesores, nos parece pertinente hacer mención de algunas de sus conclusiones. En lo que se refiere a la participación institucional de los estudiantes, pensamos los datos cuentan con la seria limitación de que el cuestionario relativo a este tema se pasó exclusivamente a representantes de alumnos. No obstante, este mismo cuestionario refleja la opinión mayoritaria de estos representantes acerca de la escasa participación de sus compañeros. El tema que más interés y participación suscita es la elaboración del calendario de exámenes. Destacaremos que la forma de comunicación predominante entre representantes y alumnos son las conversaciones informales de pasillo.

En lo relativo a la actitud con respecto a la Universidad, los alumnos y los profesores, la valoración en general es positiva, aunque sufre un deterioro a lo largo de los cursos. La relación profesor-alumnos es uno de los aspectos de la actuación docente peor valorados, no obstante, por los estudiantes. Es valorado más positivamente en Letras y Ciencias Sociales, y en Ciencias Económico-Jurídicas es donde peor se valora.

González Anleo (1999) constata que las clases altas suelen estar más motivadas por los estudios por razones como la “realización y satisfacción personales”, mientras que los hijos de trabajadores tienden a estarlo más por razones instrumentales como “el título en sí”. En este sentido, los estudios sobre motivación profesional de los maestros, aunque no están refiriéndose concretamente a estudiantes, revelan una clara relación entre el origen social (clase social y hábitat) y la mayor importancia de motivos extrínsecos -como la falta de recursos económicos para cursar estudios más largos o la necesidad de tenerse que limitar a la oferta de la Universidad local-, frente a otros motivos más intrínsecos o vocacionales. Así lo señalan, por ejemplo, Ortega y Velasco (1991), quienes se centran en los maestros de la comunidad de Castilla-La Mancha. Los maestros más jóvenes, indican, no obstante, cada vez se refieren menos a la escasez de recursos como desencadenante de su elección de carrera. Aunque –subrayan- en el medio rural ese factor sigue teniendo un peso nada despreciable. Guerrero Serón (1993), por su parte, en un trabajo sobre el magisterio de la Comunidad de Madrid, llega a conclusiones similares. Basándose en la clasificación de Lortie (1975), destaca entre las tres razones más poderosas por las que los maestros eligieron su profesión: en primer lugar, los aspectos interpersonal (el contacto con niños y gente joven) y de continuidad con la organización escolar; en segundo lugar, los beneficios materiales que con la profesión se obtienen, como el salario, el prestigio y la seguridad en el empleo, destacando los autores que estos motivos son aducidos más cuanto más bajo es el origen social; en tercer lugar, estaría el ideal de servicio o de desarrollo de una misión altruista en la sociedad.

Begoña Zamora (1997), por otra parte, realiza un estudio sobre las titulaciones de Maestro que se imparten en la Universidad de La Laguna. Concluye que los alumnos de clase alta suelen valorar dimensiones de la vida universitaria que tienen un carácter más expresivo como el “desarrollo personal”. Por su parte, los estudiantes de origen más popular valoran aspectos que reflejan expectativas más instrumentales (“tener un título en sí”). En lo que respecta a la integración en los órganos institucionales de participación de la propia Universidad, parecen ser los alumnos de más elevado origen social los que más dispuestos se muestran. Este tipo de alumnos suele manifestar una mayor sensibilidad ante la participación política en sentido amplio. Por el contrario, los

estudiantes de procedencia más humilde muestran más conciencia sobre las desigualdades sociales y su influencia en el acceso a la Universidad y al mundo laboral; se declaran más defensores de lo público, y más orientados políticamente hacia posiciones de izquierda.

Podemos finalizar destacando algunas de las conclusiones generales que vemos más se repiten en los distintos trabajos hasta aquí comentados. Parece, en este sentido, que puede afirmarse que, entre el alumnado universitario, se da un evidente escaso interés por la política así como por la participación en los órganos de representación estudiantil. La realidad asociativa de los universitarios, así mismo, se muestra bastante endeble, y en todo caso predominan las asociaciones de tipo lúdico-recreativo y cultural sobre las de carácter cívico¹⁸. El ocio de los universitarios, de otro lado, no es específicamente estudiantil (ver la tele, estar con los amigos son las dos más destacables actividades, al igual que ocurre para los jóvenes en general), aunque sí se aprecia un cierto matiz más cultural, que se concreta en un más rica y variada lectura (de prensa y libros), y en la asistencia al cine, muy por encima en todo caso del teatro, conferencias, exposiciones y conciertos. De cualquier modo, son los estudiantes de Letras los que muestran algo más de interés por este tipo de actividades que suelen tener un carácter en todo caso poco elitista. Los universitarios practican, por otra parte, más deporte que los jóvenes que no estudian, aunque esto se da más entre los varones.

En general la valoración instrumental de los estudios superiores es la que predomina frente a las concepciones más expresivas o “vocacionales”. Sobre esto hemos apreciado cómo varios los autores apuntan hacia un mayor “utilitarismo” de las clases bajas (Boudon, 1983; Pino Artacho et al.; Zamora (1997); Cabrera (1998); González Anleo (1999), así como los trabajos sobre la motivación profesional de los maestros). Hemos visto, por último, cómo las clases populares (agricultores, clases trabajadoras, los becarios) hacen un uso del tiempo más volcado en la dedicación al estudio y menos en la cultura, la formación complementaria y el ocio en general (Lassibille y Navarro, 1990).

Pasaremos, sin más preámbulo, a los resultados de nuestro análisis, en el que hemos distinguido tres grupos de estudiantes bien diferenciados.

5.2. Estudiantes no utilitaristas o desinteresados.

Nos hemos resistido a enunciar en el epígrafe el tipo “estudiante culto”, que sería quizá el más apropiado teniendo en cuenta la literatura que hemos manejado al principio. Pero nos ha parecido más preciso identificar los rasgos que más caracterizarían a un tipo de universitario que se adhiere de algún modo al supuesto rol cultural universitario, y valorar desde esos rasgos la distancia o cercanía con que nuestros estudiantes se relacionan con esa “alta cultura” que se supone la Universidad ha de promover.

El estudiante culto en sentido estricto nos lo describe con bastante acierto un chico de 2º de Humanidades que se presenta a sí mismo como culto e implicado en la vida universitaria más allá de las meras exigencias académicas, aunque en su caso veremos ello no está exento de contradicciones. El forma parte de un conjunto de compañeros de clase que están implicados en un grupo de teatro universitario; alguno ejerce algún tipo de representación estudiantil; hay quienes están comprometidos en la elaboración de una revista literaria; más de uno toca algún instrumento y pertenece a un grupo de música; son académicamente muy competentes (frente a quienes sólo sacan buenas notas –distingue-); están libres de sentir los estudios como una obligación, al contrario, su estancia en la Universidad suele resultarle divertida; viven un ambiente de compañerismo; son ideológicamente de izquierdas.

“- En plan compañerismo, muy bien. Porque la verdad es que siendo la... otros amigos que tengo en distintas carreras, tal como se llevan con la gente de su clase, digo pero bueno, yo es que he caído me parece en el primer... en el mejor primer grupo de...prime... en el mejor primero de los que había ese año. Porque yo es que...el.. .en primero y en segundo me lo pasé como los indios con mis compañeros de clase. Son una panzada de

¹⁸ Esto responde a una pauta general del asociacionismo juvenil.

reír. La mitad del teatro pues están en mi primero. Y bueno, el cachondeo con los profesores y...” (Manolo, 6-7).

“-La verdad es que sí. Por ejemplo... a ver, de ideas políticas casi todos somos de izquierdas, salvo uno. (...). Pues no sé también... eso en primer... ideas políticas, y luego pues...ah...también un poquito en plan hippy, ¿no, un poquito eh...más liberales, todo eso también va dentro de las ideas políticas. Y no sé, la relación que... yo es la primera vez que los pillé todos juntos me quedé sorprendido porque se... se saludaban con un abrazo. No sé... es que me choca, porque una persona que llevase... no sé, el caso es que me chocó que se saludasen con un abrazo” (Manolo, 34).

El estudiante culto que aquí describe Manolo¹⁹, nos puede servir como prototipo de universitario que se adhiere a la “cultura desinteresada”. Sin obsesionarse por el trabajo académico, pero altamente productivo en él; con una valoración, por otra parte, de la carrera bastante expresiva, más bien distante de cálculos utilitaristas (el principio del placer en el estudio, la intensa socialidad intergrupal); implicado en las actividades culturales universitarias y extrauniversitarias; con buena predisposición a participar en los órganos de representación estudiantil; de ideas progresistas. No obstante, hemos de situar a estos estudiantes como un grupo dentro de un curso de Humanidades, lo cual puede hacer más compatible y rentable la intensa vida cultural con el trabajo y los resultados académicos, pero que aún así no deja de responder a un muy reducido número de estudiantes. Si dirigimos nuestra mirada a otras titulaciones, el estudiante que vamos a considerar culto o desinteresado lo es tan sólo en algunas de las características prototípicas hasta ahora enumeradas, lo que nos va dando ya pistas de que el “diletante cultural” que describían en su momento Bourdieu y Passeron es un reducto muy minoritario en universidades como la nuestra. Veamos, pues, cuáles son los rasgos más relevantes que definirían a nuestros universitarios “más cultos”.

¹⁹ Y con el que no se llega a integrar del todo, entre otras cosas porque él se ha quedado un curso retrasado, además de que tal como se puede apreciar en la segunda de las citas, muchas de sus conductas le resultan sorprendentes, lo que requiere por su parte un cierto ejercicio de asimilación (por ejemplo, en otro momento de la entrevista se debate entre valorar la fluidez y confianza en el trato con los profesores entre algo muy positivo o una forma de “peloteo”).

5.2.1. Lo vocacional como distinción culturalista.

Un rasgo que comparten todos nuestros “estudiantes cultos” y que los distingue claramente del resto de los universitarios es una concepción vocacional de los estudios, en que la preparación profesional proporcionada por la carrera, de la que pueden sentirse más o menos satisfechos o convencidos, se entiende conjugable con un supuesto desarrollo y formación personales. De modo que el interés por los estudios no se limita a la obtención de unos determinados resultados académicos con los que a la postre obtener un título, sino que el trabajo académico en sí –se encargan de remarcar– tiene sentido y suele resultar además gratificante.

“(...) Hombre, no es que el que esté interesado... responda a todo. Pero... se nota a la hora de hablar. Yo personalmente... yo me considero que estoy un poquito interesado en la carrera. Jesús, el chaval este que te ve... Miguel Angel, cuando salimos a lo mejor de clase, en el intercambio da clases...oye, y qué te ha parecido la opinión esta del profesor. A mí me parece eso totalmente desdeñable, yo es que en eso no creo ni aunque me lo ponga por escrito el... santillo o el Papa, que no lo creo. Y yo me acerco a otro grupo y están más o menos igual ¿no? ¿Has visto lo que ha dicho? Sí. Y otra gente que sale de clase... oye, ayer me compré unos pantalones que son lo mejor del mundo. Oye, ¿viste la película de anoche? Hombre, yo también hago eso, no todos los días... no todos los días estás con Historiografía... oye, qué posición ésta. Pero que a mí me interesa, a mí personalmente me interesa más que nada la Historia. A mí los posicionamientos Historiográficos, lo que piensa uno en un periodo o lo que piensa otro y por qué piensa esto y por qué piensa lo otro, a mí eso me encanta. A mí eso me encanta. Yo me considero interesado en... en aprender y en la carrera, aparte de que me den el título porque es ahora mismo lo que más quiero. Es la pura verdad. Si ahora me ponen en la mano todos los aprobaos que me faltan para acabar la carrera no sé si lo firmarías ¿sabes? Mi padre seguro que me ahorca, pero yo no sé si lo firmarías. Porque yo quiero acabar ya, para hacer lo que sea ya. Pero... sí yo quiero...yo me...yo me considero dentro de los que están un poquito interesaos en...en el tema” (Romualdo, 25).

El interés por aprender aparece aquí asociado a la ideología de los carismas o los “gustos naturales” (Bourdieu, 1988a) que se potencian con la formación, que no tendría así otro sentido que un supuesto enriquecimiento de la persona, ajeno a todo cálculo de rentabilidad académica. Estos estudiantes, no obstante, se quieren mostrar “distintos” al

estudiante común precisamente por esa buena disposición hacia el conocimiento desinteresado.

“- (...) yo no le he hecho con esa idea, sino por adquirir unos conocimientos... yo creo que también un poquito el estatus también lo da la... la... la personalidad... en sí. El cómo esté configurada la persona. A nivel personal, a nivel de estudios... luego, prácticamente, pues... lo económico lo mira mucho la gente, por supuesto” (Javier, 7).

“(...) Pero... umm, normalmente casi... vamos, casi siempre a la gente lo que le interesa es... bueno, yo acabar mi carrera, aprobar esto, o sea, a la gente lo que le interesa es sobre todo salir del paso. Aprobar para ir a sacarse sus oposiciones y... y trabajar. Hombre también hay gente, hay un grupo de gente, um... gente con la que yo me he juntado en la Universidad como Miguel Angel, ¿te acuerdas de Miguel Angel?, Andrés, toda esa gente que se interesa no sólo a la hora de la nota, porque estamos de acuerdo que es que ahora la nota es muy importante para la hora de acceder a cualquier trabajo... pero también es importante el que tú aprendas. No sólo estudiar por salir y por aprobar, si no por estudiar aprendiendo ¿no? Y hay veces... pues también hay un grupo de gente pues que le interesa eso, no sólo limitarte a...” (Consoli, 10).

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

“- (...)a lo largo de los tres años hemos hecho trabajos prácticamente voluntarias en todas las asignaturas; entonces siempre te ven que estás exponiendo en clase, que no sé qué... Yo la verdad que no sé los comentarios que te pueden hacer porque eso nunca te enteras, nunca te lo van a decir pero lo que me han dicho es que siempre estamos metidos en muchas cosas y que nos interesa..., es simplemente por..., no es por hacer la pelota ni es por nada simplemente porque a lo mejor te llama la atención y..., y si puedes hacerlo por qué no, porque te digo yo también luego te sirve y... investigar por qué no; y nos apuntan mucho..., y como claro siempre estamos más o menos juntos y hacemos grupo y siempre...” (Marina, 45).

El interés personal por lo que se estudia aparece asociado a que esto resulte placentero. El gusto como distinción con respecto a la obligación que suponen los estudios para aquellos que se relacionan con los contenidos de la carrera de un modo instrumentalista realizando exclusivamente aquellos trabajos que le resulten rentables en cuanto a notas. Ana en este sentido se quiere mostrar distinta a los “codiciosos”, que circunscribe al grupo de la mañana²⁰ (Ana, A). Al mismo tiempo, y en sintonía con lo anterior, quiere dejar muy claro en la entrevista que su elección de carrera fue vocacional (Ana, B).

“-Sí. La gente va ahí nada más que estudiando no sé qué, para sacar nota... Hay gente que es muy avariciosa. No lo entiendo. Pues yo hasta primero y segundo lo notaba menos. Se veía a lo mejor, o sea yo qué sé en la gente con la que me juntaba pues... éstas tenían peores notas que yo, iban peor, no sé, pues a lo mejor a ellas no les veía tanto afán de sacar nota. Pero este año que... que ya nos hemos quedado como si dijéramos... los privilegiados no, pero que nos hemos quedado muy poca gente, lo ves por la mañana una competición... que es que yo no la veo ni sana. Hay veces que dices... mira es que a ver si saco un sobresaliente un notable, pues muy bien, o un notable en vez de un aprobado, a ver si sacas esta nota... muy bien, pero la gente es demasiado codiciosa. Por la mañana... nada, muy competitivo, no me gusta nada el ambiente” (Ana, 14).

“(...) Además que... yo siempre tenía metido en la cabeza que yo quería hacer Notaría. ¿No? entonces yo decía, vale Notaría, yo lo que siempre pensaba, que ya te digo desde séptimo o octavo yo quería hacer Notaría, yo decía vale, para hacer Notaría yo tengo que hacer Derecho, yo hago Derecho. Además Derecho es una carrera que me gustaba, y yo de chiquetilla siempre que veía las películas a lo mejor de abogados o algo de eso, igual que otra gente las de policías, a mí no, a mí las de abogaos. Todas me las tragaba. Me encantaba, leía libros, no sé qué, de abogados, todo. A mí siempre me ha llamado mucho la atención” (Ana, 8).

²⁰ Considera que los de la tarde, al ser mayoritariamente gente que trabaja, están más liberados de vincular los estudios a la obtención de un título con el que poder conseguir un determinado empleo, por lo que pueden saborear lo que es el gusto por el aprender sin más. Ana, que se considera muy satisfecha de estar en este grupo de tarde que, entre otras cosas, eligió voluntariamente, no obstante, refleja en toda la entrevista la contradicción entre lo vocacional, que relaciona con el desinterés, y el utilitarismo, que supone estudiar con miras a las notas o a simplemente aprobar.

En el caso de esta otra chica, M^a Rosario, la disposición vocacional se expresa de un modo muy consistente en forma de una crisis, que recorre y articula todo su discurso, provocada por la contradicción que le genera haber elegido la carrera de Derecho, dejándose guiar por el criterio de sus padres y priorizando las salidas laborales, frente a otros campos y actividades como la del teatro, que es la que realmente dice satisfacerle y le resulta gratificante y en la que le gustaría desarrollarse profesionalmente. Nos interesa destacar la concepción ideal del trabajo que expresa, y de la que a pesar de la crisis parece resistirse a prescindir, que incorporaría a éste un carácter altruista e idealista (concepción vocacional).

“-(...)Dije bueno, pues una cosa es el trabajo, que es lo que me dé a mí mi medio de vida, y otra cosa será lo que a mí me guste. Que yo seguiré haciendo teatro, por supuesto. Y si llega algún día en el que pueda vivir del teatro, que no va a llegar, pero bueno, que si llegase, pues eso viviría. Y lo que me gusta... pues si me gusta el arte y me gusta (...) pues yo miro libros y veo cosas, que no hace falta estudiar una carrera para saber arte. Y entonces lo decía así... y ya después... bueno ya me da igual entonces. Y ya claro llevaba ya dos años haciendo... ya casi tres años, entonces fue... y cuando me dio la crisis fuerte. Fue bastante fuerte y ya... Qué sentido tiene si de todas maneras... haga lo que haga me va a seguir gustando... o sea, que yo nunca he tenido claro mi futuro profesional ¿sabes? A lo mejor cuando empecé pues empezaba pues por aquí, por allá, pero desde que en segundo... desde el verano de segundo o por ahí ya estaba perdidísima, pero perdía. Y ahora mismo... Llegó otro momento en que pensé... mira, trabajar en un museo, me gustaría llevar la legislación del Patrimonio Histórico, porque están mezclas así, los dos me gustan, pues...con esto que...y esa posibilidad todavía no...pero claro, es que eso...qué haces tú ante eso. Eso cómo... si es eso.¿Sabes? Pero por ejemplo eso sí me gustaría, yo creo que eso es lo único... siempre le digo, a todo el mundo le digo así cuando me preguntan lo mismo. Pero claro que para hacer eso... No sé, es lo único así... aparte del teatro es la única salida así que medio me... en la que me gustaría, en la que disfrutaría. Entonces ya te digo, que ya ha llegado un momento en que digo... bueno mira, que no voy a...que no voy a ser feliz trabajando, ya está. Que trabajaré por ganarme la vida, pero no porque sea mi vocación” (M^a Rosario, 28-29).

De cualquier forma, hemos de constatar que lo que en todo momento subyace es la tensión empleo/trabajo (Castillo, 1991). Dado el pesimismo con que contempla la posibilidad de llegar a vivir del teatro, opta por concluir los estudios de Derecho, que va

sacando holgadamente sin una muy intensa dedicación –comenta-, y resuelve al menos imaginariamente, no sin cierta dosis de angustiada resignación, la contradicción entre sus aspiraciones y sus posibilidades, contemplando una posible integración de la esfera de cierto tipo de **empleo** (“cualquier trabajillo”) indiferenciado al que accedería con el título y con el que se relacionaría instrumentalmente, y la del verdadero **trabajo** vocacional, interesante y significativo, que ella sitúa en el mundo del teatro.

“-No lo sé, si es que es eso, que estoy... yo es que antes lo tenía muy claro, que quería probar suerte con el teatro. Pero ahora... yo qué sé, aún así lo quiero hacer. Como empezamos con este grupo y... nos gustaría hacer algo ya en plan por nuestra cuenta, pedir alguna subvención, intentar movernos ya... a ver, en ámbitos profesionales, ya... profesionales me refiero a ir cobrando. Y entonces yo lo que había pensado era pues buscarme cualquier trabajillo así... por supuesto oposiciones no, eso lo tengo muy claro. Oposiciones ni de coña. Yo había pensado pues buscarme algo y intentar compaginarlo con lo que es el teatro” (M^a Rosario, 26).

Desde luego a la concepción vocacional de la profesión le corresponde, como estamos viendo, un componente altruista y desinteresado, que se expresa, con gran plasticidad en este caso, en una concepción idealizada del futuro trabajo²¹, e incluso algo irreal en este discurso.

“(...)yo si... defendiese a los trabajadores sería desde... , un segundo plano, quizá ¿no?; es decir, yo el otro día me lo planteaba, digo: así es que yo sería algo así como sindicalista..., aunque eso supone meterse en un partido político, ¿no?, pero.... es, cómo te diría yo, no meterme directamente en un juicio pero sí estar al lado de ellos para lo que me necesiten, ¿no?, para enseñarle a... moverse, a defenderse” (Rosario, 66).

De nuevo en esta cita se expresa el gusto por la carrera, deslucido no obstante, por un futuro laboral incierto.

²¹ Vivida, no obstante, con incertidumbre, pues aspira a quedarse en la Universidad trabajando en el departamento con el que ya colabora, pero no ve que tenga demasiadas posibilidades. Probablemente esta incertidumbre es la que está de fondo en un planteamiento tan fantasioso, tal como se aprecia en la cita anterior, acerca de su futuro profesional.

“- Ahora más que nunca, más que nunca; me gusta, lo que pasa que... , cómo te diría yo, termina la carrera y... ves que... la salidas que a lo mejor pues tiene pues... no la hay, y te descorazonas un poco, ¿no?, piensas en... , en hacer otra carrera, quizá por ocupar el tiempo que sabes que vas a estar en paro; pero lo que realmente me gusta es eso, me gustaría ejercer” (Rosario, 9).

El caso de Virginia nos plantea de nuevo la oposición vocación/salidas. Ella hizo un año de piano en el conservatorio en Córdoba, tras el que decidió emprender los estudios de Magisterio, dado el déficit universitario de los estudios de Música. Del ambiente universitario de Jaén destaca su apatía cultural e incluso académica, a la que, curiosamente, dice no haberle costado mucho adaptarse. La descripción de ese ambiente nos informa del estudiante culto que esperaba encontrar. No obstante, ella resuelve esta aparente contradicción separando el ámbito de los estudios de Magisterio que realiza, del que mantiene un discurso sobre su carácter devaluado y sobre el que se pronuncia de un modo muy instrumentalista, del de la esfera de su vocación, la música, que es la que espera le añada al “simple título de Maestro” un capital distintivo y verdaderamente canjeable en el mercado laboral. De cualquier forma, su discurso está tensado en todo momento por los polos de un supuesto esteticismo vocacionista desinteresado y el pragmatismo que le hace buscar la utilidad a su estrategia ante los estudios. Apreciamos, para ir finalizando este apartado, cómo, a pesar de que estamos describiendo al grupo de estudiantes más vocacionales, en sus discursos no deja de latir, en la mayoría de las ocasiones, una cierta tensión entre las preferencias y los intereses, entre el gusto y las previsibles salidas laborales de las apuestas educativas.

“-Yo sobre todo noté cambio en el interés de las personas. Yo a lo mejor noté que aquí en Jaén... también puede ser por la carrera que estaba haciendo pero... yo noté que allí la gente iba a la biblioteca, se preocupaba mucho de muchas conferencias, que si hay... se enteran de muchas actividades, están siempre enteraos de todo... yo me iba con ellos, porque a mí siempre me ha interesado el tema. Me iba con ellos, y aquí en Jaén lo vi como muy vacío, como la gente poco interesada, el ambiente más, más flojo. También puede ser por la carrera que estoy haciendo, pero aún así...” (Virginia, 7).

5.2.2. La buena voluntad cultural.

El estudiante que participa en la vida cultural universitaria asistiendo a conferencias, exposiciones, conciertos, teatro, cine, etc., no es ciertamente mayoritario.

“-Es que yo creo que no se puede hacer... una cosa que le guste a todo el mundo. Habrá cosas que se hagan y le guste a cierto tipo de gente y habrá otras cosas que se hagan... por ejemplo, conciertos de jazz el año para... joé había un montón de conciertos. O sea, el que quisiera ver conciertos es porque no quería, porque conciertos había. Y ahora el... joé, por ejemplo lo de la semana del teatro, eso es algo que se ha conseguido ahora y que monta la Universidad de Jaén. Yo creo que... claro habrá gente que le guste, la gente que le guste el teatro, pero si no te gusta, pues no pueden depender... o el jazz, si no te gusta el jazz... pero yo qué sé, yo creo que cosas sí hay. Que siempre se puede pedir más, claro que sí, pero vamos. ¿Sabes lo que yo pienso? Que a ese tipo de actividades culturales siempre van los mismos, siempre ves las mismas caras. Eso sí lo noto, y además lo comentamos nosotros, siempre estamos los mismos. Pero es por eso porque... no sé, tampoco vas a... que yo qué sé, no será... hombre, ojalá, cuanta más gente mejor ¿no? Pero a lo mejor hay alguna exposición que a mí no me gusta y... no voy y otra gente va. Pero yo creo que por lo general sí. Pero por lo general sí la misma gente. Que no es mucha” (M^a Rosario, 33-34).

No obstante, entre nuestros estudiantes “cultos” suele expresarse algo así como una “buena voluntad cultural”, manifestada tímidamente las más de las veces, y que se ha concretado en la manifestación deliberada, a veces incluso afectada, de hobbies culturalistas como la lectura, el deporte universitario (Ana, Romualdo), la pertenencia al coro universitario (Conchi); en la actitud comprensiva y de justificación moralista del “estudiante culto”, aun sabiéndose distinto (“normal”) de él (Rosario); o en la manifestación de excusas (la falta de tiempo en esta estudiante de sistemática dedicación académica) por no tener una más intensa vida cultural (Blanca).

“-Aparte de la tele, leer. Leer me encanta, leo muchísimo. O sea, yo siempre tengo algún libro en las manos. De todo. O sea, hace poco me he leído Agatha Christi, o sea además de todos los géneros, me da igual. Luego he leído hace poco otro... ayer, no anteayer me terminé otro de B.J. Willians ¿lo conoces el escritor? pues meterme en la película esa está

también entretenido...Ahora he cogido uno de K. Hollet, que es un autor que me gusta mucho, me lo han regalado pa mi cumpleaños, que es un poquito gordo, ése me estoy leyendo ahora mismo. O sea, de todo. Luego también me leo mucho las de culebrones, de los de Daniel Still, películas de Tele 5. De todo. Por ejemplo, libros de Historia también me leo algunos, o sea, no ya un libro de texto, qué te digo yo... más entretenido, por ejemplo Historia Intima de los Reyes Españoles. Pues me leí uno que tenía sus anécdotas curiosas pero también lo que llevaba... intercalaba a lo mejor las aventuras amorosas pero también te iban contando la historia. Y a mí es una cosa que me gusta también. Yo siempre tengo algún... desde que era chiquitilla. O sea, yo los de Barco a Vapor me encantaban, me pegaba unos tutes de leer... comía y corriendo al sillón hasta que entraba a clase leyendo. De siempre. Además incluso yo creo que me gusta más que la tele. Yo hay días que me los paso enteros leyendo. A lo mejor me bajo al chalet y me tiro... menos el rato de comer y que ayudo a mi madre con la cocina... pues todo el día leyendo. Una actividad que me gusta muchísimo. Luego otra cosa que veo bien que tiene la universidad es la parte de deportes, que lo organizan bastante bien. Yo he estado apuntada este año, me he apuntado a un cursillo credencial, y hemos estado superbién. O sea, toda las comidas, las clases que te dan allí de esquiar, bueno el viaje te ibas tú por tu cuenta. Pero todo superbién. En Granada. Estaba muy bien. Todas mis amigas han estado en uno de piragüismo. Y se lo pasaron genial. Ya ves tú una aventura que... una cosa... en el pantano de La Toba, un pueblo de estos perdidos de la sierra. Porque allí... bueno, y la pena fue que les llovió. Sí, sí, hay cosas muy interesantes. Luego creo que había otra de tiro con arco. Luego también está la de bailes de salón. Que esa yo me quería haber apuntado, pero esa como era por la tarde yo decía pues las clases. Y no me venía bien. Pero que tiene actividad... en cuestión de deportes está muy bien. Luego aparte, por ejemplo el tenis, la gente va incluso al cam... que no ya solamente es aprender si no que hay gente que se apunta y luego va a torneos, a campeonatos... Está bien. Además da clase gente joven. Hay un amigo mío que es... pues eso campeón de Andalucía, y él da clases también en la Universidad y... son cosas amenas” (Ana, 26-27).

“-Sí, yo he participado hasta tercero, he participado... en el trofeo Rector. (...). Yo creo que aparte de que la enseñanza tenga calidad, lo que da prestigio a la Universidad eh... fuera de lo que es su radio de acción es... vamos a ser realistas, es la gente del deporte. Porque yo si conozco a la Universidad de Sevilla, aparte de que tiene casi todas las carreras, es porque tiene el Monteciencia... y si conozco al de Granada, aparte de que Granada es la primera universidad de Andalucía, la primera de España, por lo que tiene muchísima más solera es porque tiene muy buenos equipos de rugby, de balonmano. Y yo veo muy interesante que Jaén tenga... unas instalaciones deportivas que le permitan competir a nivel de Andalucía. Joé, esta semana ha ganado la Universidad de Jaén el campeonato de

fútbol de... nacional. Cosa que es bastante raro porque no hay instalaciones para jugarlo” (Romualdo, 10-11).

“- Fatales. Fatales porque vamos a ver: los conciertos, sí los conciertos los hacen en la universidad pero son para todos unas puercas basuras; conciertos de jazz, pero conciertos de jazz yo veo que la gente joven poca, es gente más... independiente, o gente más... alternativas, entre comillas, ¿no?, la que le gusta, y no... a las personas que movemos de a pie, un poco normales, ¿no?. Entonces pienso que no, en la universidad en ese aspecto no... se toma bien en estos tiempos. El otro día hubo una obra de teatro, no sé si la verías, el día del libro. (...). Bueno, aquello... no tenía ni pie ni cabeza, te morías de risa, pero el gesto sí que me gustó, que fue regalar un librito de... teatro, precisamente, de... Lope de Vega, una obra inédita que él tiene; oye... y... estuvo bien pero aparte de eso yo no he visto nada en los cinco años que merezca la pena. En ese aspecto no” (Rosario, 33).

“E.- A ver. Una cosa que me interesa... el tema, el... actividades culturales típicamente universitarias, me imagino... conciertos...

-Es que los suelen poner... como... parece ser que el jueves es... es el día por excelencia, lo suelen poner el jueves. Y entonces pues... yo los jueves no. En cambio, a lo mejor si los ponen... los viernes tampoco porque es que tengo... o sea yo es que tengo... fuera de la Universidad tengo más cosas, entonces... el viernes... el viernes no podría. Pero bueno que a lo mejor otro año... me lo ponen el viernes y yo creo que para mí, por lo menos, me vendría mejor por lo menos que los jueves. Y hay conciertos que me interesarían” (M^a Angeles, 8).

5.2.3. El discurso sobre el compañerismo.

Resulta muy sintomático de una supuesta adhesión integrativa y desinteresada en el ambiente universitario aquel tipo de discurso que baraja el ideal de la solidaridad grupal de los estudiantes y en ese sentido se manifiesta indignado ante el carácter pasota, individualista, falta de compañerismo, de la mayoría de los universitarios.

“- (...) Si es que la gente de... o sea, la gente de mi clase era... no sé, pero que eran así muy echados para atrás, que no... que pasaban y les daba igual ocho que ochenta. Porque muchas veces nosotras hemos querido, a lo mejor, no sé, o protestar o por ejemplo que era un examen, no sé qué pasó con un examen, eso fue el año pasado, a finales o a mediados, que había muchísimos... tiempo antes, decíamos hombre, que porqué no ponerlo en

tal fecha ¿no? No, no, la gente muy egoísta, pensaba sólo en sí misma... O, mira, que aquí le coinciden a estas personas dos exámenes ¿no? vamos, vamos ya por ellas a... tener un poco de compañerismo. Les daba igual” (Consoli, 12).

“ (...) lo único que creo, la experiencia de magisterio, que son dos años en el que..., no conoces a tus compañeros, y en un tercer año que ves que..., que ya sí lo vas conociendo, te alegras, porque ha sido los que ha convertido más o menos la mayor parte de tres años de tu vida, y ya lo va... yo le doy muchísima importancia a lo que es el compañerismo, y a conocer a las personas, entonces por eso (Conchi, 77).

En esta otra cita, Blanca reprocha –y esto es central en su discurso- el clima especialmente hostil del mundo universitario para hacer amistades. El ambiente se caracteriza por unas relaciones muy mediadas por los intereses individuales y tan sólo en las marchas y movidas de tipo lúdico es donde se puede representar cierta integración entre los estudiantes –deplora en un tono de crítica moralizante.

“ -No, amistades en la Universidad... como amistad, amistad, sólo...sólo he creado una nueva amistad. La Universidad, vamos, viví muy mala experiencia en primero (...).

- Yo creo que no... a ver, son compañeros de clase que quieren hacerse pasar porque son amigos, pero en realidad ninguno son amigo, si no que todos están en un círculo ahí en el que todos se ríen de todos. (...). Y entre ellos existe eso, ¿no? Entonces existe un círculo de amistad, pero no pura” (Blanca, 20-22).

“ (...) y bueno, si te sale la cosa medio bien y te... medio toleráis el uno al otro y... pues sigues y... como llega un... en la Universidad lo que... No, pienso que sí que se hacen amistades, pero... no, o sea, así como... a ver, es que ya no eres tan noble cuando... (...) Al Instituto y a lo que era eso ¿no?. Cuando eres más pequeño, eres más noble. Ahora ya vas... y cómo vas "tío" y... no sé, y "si estudias mucho, si estudias poco y...", o meterse en cosas ¿no? por ejemplo, ves a dos personas que... a uno y a una y los ves que están...porque están bastante tiempo juntos de que van a la biblioteca, que vienen, que llegan casi siempre juntos, y ya..."sst, sst, están liados", "qué pasa", no sé qué” (Blanca, 36).

Esta otra estudiante relata el hándicap inicial que le supuso para integrarse en el ambiente universitario el proceder de un pueblo pequeño, aunque fue superando esa

timidez inicial²² hasta conseguir el grupo (“mi gente”) de universitarios de su curso con quien dice mantener unas intensas relaciones de solidaridad de las que se siente orgullosa porque entiende la distinguen de un tipo de universitario falto de verdadero interés por los estudios. Es muy revelador también observar cómo para ella los miembros del grupo con el que se identifica se caracterizan así mismo por estar bien dispuestos a la participación en actos de integración corporativa (cenas institucionales, fiestas, etc.), lo que valora muy positivamente como indicador de compromiso con la vida universitaria.

“- Un poco más general, sí pero a la luego a la hora de la verdad siempre nos juntamos los mismos, otra vez, me explico, ¿no? es decir, luego en el restaurante pues sí todos, en las mesas los grupos de siempre; y además siempre todos los grupos en la misma... nos sentamos todos en la misma fila, haciendo una ele, grandísimo; y luego en el pub que estuvimos aquí, en (...), pues los mismos grupos juntos

E.:Ya, ya

- Es decir, es un... los demás, las demás gente es que yo la veo que es, gente muy reserva, gente muy suya; yo he tenido la suerte de encontrar gente muy... abierta; entonces siempre son los mismos los que inventan todas las cenas, las fiestas...” (Rosario, 54).

“ (...) pienso que, hay gente, que... bueno, que... prolonga su carrera pues porque no le guste, ¿no? entonces se pasan de las cenas, esos sí (...) Y luego hay otra gente, que por el hecho de tener muchas pelás, y además que te lo dicen, así, pasan de la carrera porque... pueden permitirse el lujo de terminar cuando ellos quieran y pasan, por supuesto, de los compañeros...” (Rosario, 56).

La preparación y asistencia a estos actos corporativos se convierte en un motivo de conflicto entre estudiantes, y nos informa de la brecha que separa a los que se adhieren fervorosamente al discurso de la identidad simbólica estudiantil frente a quienes introducen otro tipo de lógica menos “desinteresada”. Hemos de observar, por otra parte, que este tipo de discursos sobre la identificación expresiva con el ambiente universitario es defendido en mayor medida por estudiantes que evocan las relaciones

²² Es curioso cómo relata el proceso de ampliación progresiva de su círculo de amistades como si fuera algo deliberado en pos de superar sus complejos con respecto a “los de la ciudad” y así adaptarse al

primarias que sostenían con su grupo de compañeros del instituto, siendo el caso de casi todos nuestros entrevistados de este tipo el de antiguos alumnos de institutos privados.

“-Para decirte que nosotros la cena de este año, que la tenemos el jueves que viene, ha sido... vamos, un caos. Vamos yo voy a ir porque es una vez en la vida, la imposición de banda pues quieras o no te hace ilusión, pero yo creo que a una imposición de banda tendría que ir toda la clase. Porque me parece que vamos a ir veinte o treinta. Bueno, pues se hizo una votación para ir en clase a la... a la... o bien antes de...o bien desde antes de abril ¿no?, sí, o en mayo. Entonces pues muchísima gente dijimos que en mayo era mejor tiempo ¿no?, um...era más...que ya se acercaba más que estábamos terminando, que por qué no lo hacíamos en mayo. Entonces dijo la gente, esa gente que estaba... que viene de los pueblos, que ya estábamos, que terminamos las prácticas...,que empezábamos con los exámenes...que lo hiciéramos otro día. Entonces lo sometimos a votación. Qué pasa, salió en mayo. Salió en mayo. Entonces la gente dijo que si salía en mayo que es que ya no iba. Que como no había salido lo que ellos querían que no iban. Entonces bueno, los de mayo, dijimos "por una vez, ya que nos vamos a juntar tos, pues ya está, qué vamos a hacer". Pues cuando... cuando lo ganamos, dijeron para que no sea ni en abril ni en mayo el treinta de abril. Ya ves tú, el treinta de abril. Dijimos bueno vale, el treinta de abril. Pero lo que hacemos es la imposición de becas la ponemos un día y la cena otro día. Porque lo que es una locura es poner... el mismo... la misma tarde. Porque si tú te vas a una imposición de bandas, que van tus padres a verte y todo, lo más normal es que luego vayas a celebrarlo con ellos ¿no? Y no, que luego te vas, coges y te vas. Pues a lo mejor como tampoco tenemos tanta prisa, nos vamos ese día, lo celebramos con nuestros padres y si queremos luego pues nos juntamos cuando nos hayamos... cuando ya hayamos terminado a las doce o a la una pues nos vamos todos juntos. Y luego ya pues la cena la hacemos otro día. Qué va, qué va, qué va. La gente de los pueblos decía que ella no podía venir dos días aquí a Jaén. Que era todo el mismo día. Por narices que era el mismo día. O sea, la gente muy egoísta. Al final ha salido lo que ellos han querido. El mismo día la imposición de becas y de... y además se ha impuesto la minoría, que no es... que no hemos hecho lo que queríamos la mayoría. La minoría. Yo dije, madre mía, el treinta de abril, que el luego el uno es fiesta y que hay muchísima gente que se quiere ir de puente, yo me voy a ir de puente. (...) Es el ejemplo de que no... de que la gente es muy egoísta y no piensa en los demás” (Consoli, 15-6).

Se puede apreciar una divisoria entre el tipo de estudiante que estamos describiendo y el que no manifiesta ningún tipo de voluntad expresiva culturalista y, sin embargo, sí es un asiduo de las marchas estudiantiles, concentradas en la noche de los jueves. Probablemente esta divisoria nos habla también de dos redes de socialidad bien distintas: la de los que viven en Jaén en el domicilio familiar, muchas veces constituida a partir de relaciones fraguadas en la etapa pre-universitaria,²³ y la de aquellos que durante el curso residen en pisos de estudiantes.

“-No, que está muy cerrado; es un grupo en sí mismo, ni te permiten..., digamos, entrar, ni se abren, ni nada; es eso, el grupito que lo forma y ya está; y después están los demás, que son normales, que se relacionan... (...). Que son de pueblo o que son de fuera, pero que tienen aquí pisos est, como estudiantes y vamos que se han encerrado en..., en ellos mismo (...)

La diferencia se ve por ejemplo el... el hecho de..., de un jueves, siempre sales ¿no?, se sale; quizá si estás en Jaén con tus padres, tienes más problemas a la hora de relacionarte, hombre, los que tengan problemas ¿no? a la hora de salir con ellos, entonces... siempre el grupo, que sale, que se va junto (...)” (Conchi, 14-16).

“- Entonces, que yo nunca... vamos, he salido una vez porque en una fiesta de la clase salimos un jueves. Pero... ¿sabes? uno. Que yo los jueves pues no salgo. Y si me pones los viernes tampoco. Yo salgo los sábados (...).

(...). Yo es que prefiero en vez de salir, prefiero dormir y recuperar horas, porque es que yo... las prácticas a mí personalmente me ago... me agotan. Y ellos pues salir. Y luego llegan... incluso por la mañana en los laboratorios, pues por... con toda la cogorza, con toda la cogorza que es que uno de ellos se quemó. Puso la mano en una plancha” (Blanca, 22-23).

“-Yo creo... yo creo que hay mucha gente que... que tiene un concepto de universidad que yo creo que no la tengo. Suele ser también gente de pueblo, aunque hay mucha gente de pueblo que... que es la que te saca nota. Son las niñas de Linares, de Bailén, vienen y sacan nota. Y están en piso y salen muy poquito de noche y estudian muchísimo, y así a diario. Es un grupito muy apañado, pero es un... yo creo que es lo menos. Y luego hay una... una gran mayoría de gente... que tiene piso, que está fuera de su casa, y yo creo que... que piensan... que piensan que están fuera de su casa, que tienen... que tienen que divertirse, que la vida se vive una vez y que

²³ Más intensas en todos nuestros casos cuando se trata de centros privados, como ya hemos señalado.

están fuera de su casa, que pueden llegar a la hora que le dé la gana, que nadie le va a echar en cara que se ponga delante del libro o que no lo haga. Que nadie le va a decir friega los platos y que... y que entonces la universidad está muy bien para conocer gente, para conocer niñas, que está muy bien para... para divertirte, para irte al césped a sentar... yo creo que eso se da mucho en la universidad, muchísimo. En cambio yo, como soy de aquí, yo tengo mi grupo de amigos de siempre, aunque me llevo muy bien con casi toda la clase, tengo mi grupo de siempre, yo creo que esa necesidad no la tengo. Incluso a mí me encanta salir los jueves, que es el día universitario por antonomasia aquí en Jaén ¿no?, es el día que más gente de pueblo sale. Y a mí me encanta salir los jueves porque me acuesto muy tarde ¿no? pero luego no sé, yo llego a clase el lunes y cojo mis apuntes y me voy para casa. ¿Sabes lo que te digo? Que no... que no tengo esa necesidad, creo yo” (Romualdo, 13-14).

Contrastemos la contraposición que hacen estos chicos, con esta otra de Virginia, que vive en piso de estudiantes²⁴ y que quiere destacar del “jueves universitario” su potencial para consolidar una cierta identidad estudiantil. Opone su vivencia a la de las niñas de los pueblos (a las que se refiere como “las ennoviás”), que tienen según su punto de vista una relación más chata e interesada con la Universidad. Por lo que de alguna manera Virginia pensamos nos está sugiriendo un nuevo ámbito de relaciones expresivas e integrativas, si bien se trata ya de una esfera donde resulta más difícil cualquier tipo de evocación culturalista.

“- Pues yo todo el mundo que conozco de Jaén sale todos los jueves... y yo conozco a mucha gente, de muchos sitios. Gente de pisos de estudiante, gente que está con los padres no pueden porque... si vas y vienes, hombre hay gente que está con los padres y no... tampoco la... conozco a gente de esa y se mosquean mucho. Porque, claro, se ven un poco aislaos de... de lo que es el ambiente universitario. Los jueves es sagrado salir” (Virginia, 26)

“- La que no van a la universidad suelen ser en general machistas. D . Y las que van a la universidad tú ves que no. -Que no. Excepto las que son de pueblo, que tienen otra mentalidad. De pueblo, de pueblo me refiero a los que están muy cerraos. O que quizás ha influido mucho que hayan empezado a salir de muy joven con un muchacho y se han hecho ya... a otro tipo de vida, y no han vivido la vida universitaria de salir, de marcha, de juerga. Y están más metías en su

²⁴ Ya comentamos más arriba que se trata de una estudiante que se esfuerza a lo largo de toda la entrevista en remarcar su adhesión a la esfera de lo culto circunscribiéndose esto para ella en su “vocación musical”.

novio, en sus clases, se vuelven con su novio, y no viven tanto el ambiente. Pero en la mujer se nota mucho” (Virginia, 35).

“-Sí, algunos son... están...hay un grupo típico que son...tres o cuatro, de estas que están también muy ennoviadas, que van a clase, y esas sí tienen interés ¿no? Y como se ven que tienen interés pues claro no te van a dejar los apuntes que ellas copian. Y claro los demás pues si en un momento dado le dicen... a ver, déjame algo, y les contestan malamente y le dicen... no me toques el folio, pues la tienen aquí(gesto)¿no?. Y entre eso y que no son muy abiertas, y no se comunican, van allí.. .pues están aisladas” (Virginia, 10).

5.2.4. La ausencia de discurso sobre “la participación”.

No hemos podido identificar, como podíamos prever dadas nuestras premisas teóricas, entre nuestros “estudiantes cultos” un especial interés político y/o participativo en el sentido tradicional (interés por la cosa pública), que podría ser coherente con su discurso universalista. De todos modos ya estamos viendo que este universalismo queda circunscrito muy especialmente a la forma en que se concibe la dimensión formativa de la carrera, lo cual ya de por sí nos informa bastante del grado moderado en que se asume el supuesto discurso generalista y desinteresado universitario.

En el discurso de M^a Rosario, que es quizá uno de los que más se correspondería a nuestro tipo “estudiante culto”, se pone de manifiesto cómo se han ido desvaneciendo a lo largo de su carrera sus planteamientos iniciales idealistas y altruistas, que tenían un correlato de claro interés político y participativo (fue delegada de curso los dos primeros años).

“- (...) porque decía... ah, yo voy a cambiar esto, no sé qué, voy a... bueno, lo mejor que puedo hacer para destruir el sistema es meterte dentro y conocer cómo va. Ah, tampoco vas a ir en plan de estudios sistema anarquía total, ¿sabes? pero que yo tenía otros planteamientos. Pero cuando me puse a estudiar esto pues vi que no tenía nada que ver con lo que yo pensaba que... ¿sabes?, y que tampoco... Luego, sobre todo, porque la gente de Derecho...que es típico pero es que es verdad, es que son unos estú...gente muy imbécil ¿sabes?” (M^a Rosario, 2).

“- Hay gente que sí. Vamos, hay gente que... gente más llana que no hay que decir... hay de todo. Pero que por lo general que la gente es muy... muy creída, que se cree... que son muy prepotentes. Mira, yo por ejemplo, en el juzgado hay... hay una tía que está con un... con unos abogaos, y llega allí al juzgado y te mira por encima del hombro. Que yo qué sé, que está en mi clase. Y yo digo será idiota la tía esta...” (M^a Rosario, 4).

“ (...) Y... y además porque ya te digo que como... que yo era muy... tenía muchos pájaros en la cabeza, que me gustaba a mí mucho todo el politiquero y todo... que si los... ¿sabes? yo qué sé, pues pensaba que de esa manera... Ahora ya, pues yo qué sé, he salido que, que no. Ahora, si pensaba eso ahora pienso buenamente lo contrario. Y vamos yo ahora mismo no sería delegada ni por...” (M^a Rosario, 5).

Resulta realmente curiosa la siguiente cita en que relaciona su desinterés por lo asociativo con la decepción sufrida con unos estudios donde valora se transmite el elitismo como actitud profesionalizadora por parte de los propios profesores y que -hay que tener muy en cuenta- manifiesta abiertamente no le gustan. Como agravante, destaca en un momento dado que estos estudios son precisamente los que han cursado buena parte de los políticos –como dando por sobreentendido que tal observación constituye un argumento que redundaría en su desinterés por el Derecho, lo que a nosotros nos informa de la lejanía que ya se da por supuesta con respecto a la política más institucional.

“- Cuando empecé ya te digo que..., que era delegada y eso, e iba a todas las reuniones, lo pensé, vamos lo pensé, estuve a punto de meterme en una asociación. Pero ya después empecé a ver... como me... me desencanté tanto de todo el tema... entonces no quiero saber nada de... Que fue completamente una reacción... todo lo contrario ¿sabes? es decir antes... pues ahora nada. Llegué a tomarle tal odio y tal tirria que no...

E. No acabo de verlo mucho.

-Pues yo qué sé, porque yo veo que... es que es lo que... la gente que en un futuro va a estar llevando todo eso es que va a ser gente como... que es eso, tío, que lo suele llevar el Derecho, los políticos, tienen Derecho (...)” (M^a Rosario, 30).

Desde luego predomina el desinterés por la política, que se encuentra muy desvalorizada, saliendo casi siempre el tema de la corrupción, con la que se mantiene en

muchos casos una actitud anuente y comprensiva; y que se entiende como algo que en cualquier caso no confiere identidad a los universitarios como tales.

“-Pues la verdad es que yo no estoy muy puesta porque yo la política es algo que paso porque la política yo veo que... no hay ni de una ideología ni de otra, sino que todo el mundo va a ver quien llega arriba, y quien llegue arriba va a ser el que más va a chupar. Yo reconozco que, o sea, que yo soy legal en cuestión de... de por ejemplo cuando a lo mejor tenemos que poner dinero para algo, yo lo pongo como todas ¿no? pero yo sé por ejemplo que yo estoy arriba y que yo puedo coger de una subvención de no sé qué, y puedo coger de otro sitio, que a lo mejor yo soy la primera que ya no sería tan honrada. Porque eso es una cosa que... el poder te corrompe. Pero que... entre clase y clase y eso no... no hay mucha gente... además yo, por ejemplo Derecho, yo nunca he votado todavía. Entre otras cosas porque el primer año que podía votar no estaba ni empadronada. Entonces como...” (Ana, 36).

“- Yo, de política, totalmente apolítica, es decir... - me va a dejar- , si me tuviera que decantar a lo mejor por un partido político sería... comunista, pero el comunismo que a mí me gusta no existe, que es el utópico, ese comunismo ideal ¿no?; por lo tanto totalmente apolítica; entonces es un tema que si, no se discute, porque son todos del mismo partido político, todos los que se mueven, en uno de los grupos, de los que más me junto con ellos, son todos muy fachas ellos; entonces, yo pasa de hablar de... una cosa que yo no conozco; ellos siguen manteniendo la gloria del... general, Franco y todo ese rollo y yo, en cuanto empiezan a hablar del tema, pies para qué os quiero, me largo; luego tengo ami, las... , otro grupo de amigas... , pasan del tema, no hablan nunca y entonces, en ese... aspecto no tengo problemas; y luego mis otras amigas, pues hay de todo, pero tampoco le interesa el tema porque como saben cada una cómo es, pues ya... Pero... nada” (Rosario, 55).

“-Yo creo que sí. Yo creo que quizás eso sí puede ser. Yo creo que el hecho de que haya competitividad hace que seas más egoísta. Es decir yo no le dejo los apuntes a éste que luego puede sacar más nota y esto me puede a mí perjudicar. O el hecho de decir... sí quizás eso sí, en ese sentido puede haber más... y preocuparse de cierto tipo de cosas sociales pues no sé, a lo mejor si estudias... algo relacionado más, si no menos, no lo creo ¿eh? que eso sea...que forme parte del perfil del universitario. Y que más... pues, por ejemplo, creo que una cosa muy... que es muy típica de los universitarios es tener pues las miras mucho más abiertas. Hacia todo, por hacer otro tipo de vida distinta, hay mucha gente de muchas formas, que está bien también que te abran los ojos mucho... Ummm, qué más, pues sí, no es ya el concepto este de... si tú no estudias una carrera tu concepto en tu vida es casarme, en

general... no, buscar un tío con dinero, cuanto más dinero mejor, casarme... que hay mucha gente así todavía. Y ya está, y formar una familia. A lo mejor se te abren las miras, te das... quiero ser independiente, quiero trabajar, quiero... no sé, incluso a la hora de buscarse pareja, también lo vemos muy distinto” (Virginia, 33).

No suelen identificar, por otra parte, la participación con la esfera del desinterés. De modo que, por el contrario, se entiende en muchos casos que quienes se implican en actividades de representación estudiantil lo suelen hacer como estrategia promocionista.

“- Sí, para participar los jefes, como yo diría, a los presidentes, que llevan una relación estupenda con todos los profesores y eso le ayuda mucho (se ríe) a... ampliar horizontes... académicos, pues ya está; para los demás no, que yo sepa mis amigas que están apuntadas todas, nunca ha tenido ningún tipo de participación, salvo las elecciones” (Rosario, 60).

Y, si se es socio de alguna asociación universitaria, los motivos por los que se hace suelen ser más utilitaristas (por los servicios o ventajas que confiere: rebajas en algunos precios, excursiones, servicios deportivos), respondiendo más al perfil de usuario que al de sujeto activo y crítico. Al final de esta cita se aprecia muy claramente el criterio de la utilidad curricular con que se valora una supuesta participación cuando ésta se contrapone a ir a una academia (en otros casos, por ejemplo, Virginia, se contrapone a hacerse becaria en algún departamento).

“-No, estoy suscrita, pero yo no estoy metida en nada de junta ni de secretariado de no sé qué... no. Estoy suscrita, pero es sobre todo por la... no, no es una cosa que me llame la atención, y me suscribí pero era por... por las ventajas, porque si te apuntas a algún cursillo te hacen descuentos. Luego el... el viaje este que hay a Salamanca, que es un congreso que está muy bien, pues eso también te sale más barato, porque es un congreso de (...) y si estás apuntado te hacen descuentos. Yo qué sé, por ejemplo NEO luego también tiene un convenio con la... con un gimnasio, también te sale más barato. Que son otras ventajas que te ayudan. Y hay mucha gente que está por eso. Que no está ni por estar metido en asociaciones ni nada. Vamos yo estoy y en lo único que he participado ha sido en algún cursillo y en... y luego en las fiestas (risas), en las fiestas de vez en cuando. Pero que luego el tema de las asociaciones, de estar ahí metido, están metidos, yo sé... yo conozco a gente que es que se tira a lo mejor tres y cuatro diarias

metías en la asociación, buscando cosas... pero es una pérdida de tiempo. Prefiero apuntarme para eso a una academia de algo que me sea más útil” (Ana, 10).

Aquí Diego se manifiesta muy contundentemente en contra de las asociaciones, aun siendo un estudiante con cierta implicación en los temas de representación estudiantil. Podemos apreciar también cómo entiende que las cuestiones en las que considera las asociaciones estudiantiles deberían implicarse son aquellas que tienen que ver con las mejoras en las condiciones para aprobar exámenes frente a otro tipo de reivindicaciones que considera más extemporáneas. De nuevo el criterio de la rentabilidad curricular para valorar la participación.

“- No, estoy en contra de ellos, estoy en contra de ellos; si van... , actúan todos para... , para ellos mismos, que no... , no representan a los demás y sólo hacen las cosas que les interesa a ellos hacer (...).

- A su propio sí, yo creo que sí; de hecho yo he sido delegado siempre, (...), siempre he sido delegado, desde primero ya... fui delegado, y nunca he estado de acuerdo con las asociaciones; no siempre van a clase, y cuando van o te dicen: oye que vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, y luego no lo hacen. Yo, por ejemplo, en todas las reuniones me he peleado por tener exámenes de diciembre, las titulaciones nuevas, y no... , no ha habido manera, ahora quedan cuando tienes menos del diez por ciento de crédito, creo, entonces sí; es lo que te da opción a hacer examen en diciembre. O sea que... hemos perdido una convocatoria que antes no teníamos y ahora no la tenemos y las asociaciones de estudiantes no han hecho nada. No sé, se movilizan cuando ven la tasa seis mil, que seis mil pesetas no es dinero, y no te movilizan cuando te quitan a un montón de gente una convocatoria más, es una manera más de ir aprobando asignaturas” (Diego, 34-35).

Hay quienes incluso consideran no sólo la ausencia de interés o utilidad de la participación, sino que ésta puede constituir un obstáculo: pérdida de tiempo es el argumento que más se esgrime (entre este tipo de estudiantes a veces en forma de excusa); pero quizá resulte curioso cómo Consoli expresa que, ante la falta de integración de su clase, implicarse puede resultar una forma molesta e innecesaria de “destacar”.

“-Yo la verdad es que... lo... o sea, casi te puedo decir que muy... de ese tema no sé mucho porque no...yo gracias a Dios no he tenido ningún problema, que no me he tenido que dirigir a nadie...¿Sabes lo que te quiero decir? que lo único así órgano que nosotros... que yo conozco así más bien es el delegado. Y el que yo he vivido así dentro de mi clase. Que yo nunca me he pre... nunca me he presentado pero por el hecho es... muchas veces me ha dado ganas de presentarme, ummm he sentido ganas pero por el hecho de que... no sé, que yo estaba dispuesta pues umm como... no sé, era una persona que iba siempre a clase, que si necesitabas cualquier cosa... desde luego por otro lado pensa... me daba cosa porque tampoco quería sobresaltar delante de la clase. Como luego siempre veía que mi clase no era... que no... que había muchos choques, muchos enfrentamientos unos con otros (...)” (Consoli, 60).

Nuestro universitario más claramente participativo, dentro de este grupo de “estudiantes desinteresados”, tiene, no obstante, un discurso que matiza el clásico discurso sobre la participación y la gestión de los intereses generales. Por un lado, destacaremos el que no se muestra muy pudoroso a la hora de revelarnos los beneficios que personalmente le puede reportar estar implicado en distintos órganos de representación estudiantil²⁵ (Javier A). Por otro, entiende que la participación tiene un cierto carácter de especialización profesional (él hace Gestión y Administración Pública y ve su implicación como una forma de socialización anticipatoria: Javier B).

“- Inquietudes que tiene uno ¿no? con... la, no sé. Siempre pues también ayudar a los demás. No lo hago por mi beneficio personal como hay otras personas que sí. De hecho todo lo puse claro. La asociación sin ánimo de lucro... es dar servicios.

(...).

- No, a diario, a diario. Yo me pongo que a diario. Me quito de otras cosas, pero bueno. También como es lo que me gusta. Yo no estoy de presidente por casualidad. Yo me lo he currado todo, todo yo. Va a venir ahora otro a ponerse la medalla. Es una tontería, pero que...” (Javier A, 32).

“- Ahora pues... si yo hasta que no he tenido un despacho, vamos cuatro paredes, la imprenta, he tenido cosas, pues medios, material fungible y consumible, no podía hacer nada. Y la asociación se ha creado desde... desde octubre del año pasado. Bueno, a mí hasta que no me han dado un teléfono, que yo pueda ponerme en contacto con otras universidades, con

²⁵ Es miembro del Claustro universitario, de la Junta de Facultad, y de varios consejos de departamento.

otras asociaciones, todas esas cosas... ¿qué pasa? Vente por aquí, que te hago socio, hola ya eres socio ¿no? Allí en medio del pasillo te lo digo... te tendré que dar un carnecito... de, no sé, y que te vea. Que luego puedas disfrutar de las ventajas ¿no? De los derechos y de las obligaciones que tienes. Son inquietudes, en definitiva. Que tiene uno. Es un... es el primer paso para... para crear el Colegio Oficial. Creo que es... es una manera de hacer... gestión. Nadie, nadie lo hace. Yo quiero que haya un colegio oficial, ¿sabes? luego que vienen otras cosas por añadidura...bienvenidas sean” (Javier B, 38).

*“D. Que nada, que el ambiente cultural y de...
-Se lucha por él ¿eh?. Me consta que se lucha por él. Hay asociación...
Littera, por ejemplo, que lucha, que lucha por ello. Son de Humanidades
y... quieras que no, esas cosas pues...van de civilizaos” (Javier B, 40).*

5.3. Estudiantes indiferentes al discurso culturalista.

5.3.1. La ausencia de referente vocacional.

Hay una forma de entender la vida universitaria en que el referente culturalista, universalista o desinteresado, parece no ser para nada tenido en cuenta, cuando no en algún caso, como veremos, negado. Uno de los aspectos en que esto se pone más de manifiesto es el del modo en que se aborda la dimensión formativa de la carrera. Si en el grupo de estudiantes que describíamos más arriba veíamos el discurso sobre la “vocación” como una de las manifestaciones más claras de culturalismo desinteresado, en este otro grupo identificamos una expresión donde lo vocacional no forma parte de un modo sustantivo de la estrategia (razonabilidad) ante los estudios universitarios.

Vemos así en el caso de Sergio una rotunda confesión de haber perdido la “vocación” con la que emprendió los estudios de Ingeniería²⁶ por el ambiente marcadamente elitista –recrimina- de su carrera.

²⁶ Comenzó, recordemos, la Ingeniería Superior en Sevilla, pero tras intentarlo casi un año y ante la presión de unos previsibles deficientes resultados, se volvió a Jaén a hacer la Ingeniería Técnica. No obstante, no nos interesa destacar del caso de este joven si realmente tuvo o no inicialmente esa supuesta “vocación”, pues lo que nosotros destacamos de la “concepción vocacional de los estudios” supone una

“ (...) yo aquello no... era para mí, porque yo tenía mucha vocación, pero que no me lo podía permitir estar en plan... en plan aquel. Porque... yo luego, otros compañeros míos, se han venido allí cinco años y se han venido a peritos con dos cursos y medio hechos. Se han venido aquí a terminarla en otro par de años. O sea, que al final estoy muy contento de haberlo hecho. Me he venido aquí, he tenido una vida más tranquila, y lo he ido sacando más tranquilamente. Eh... porque es duro perito, porque los profesores son unos capullos. A mí han llegado a decirme profesores que esto no se lo puede sacar todo el mundo. Que esto no se lo puede sacar todo el mundo. A mí... yo he tenido dos profesores, dos de esos... si los pillo por banda cuando termine, y si puedo... me los cepillo en el sentido de que... ha habido gente que han terminado luego de Inspectores de Industria y luego no le dejan sacar ni un proyecto para adelante. Entonces mi meta si puedo es cepillarme a esos dos, si no desde Industria ya me los cepillaré desde otros sitios” (Sergio, 3).

“- Hay política incluso de eso, de no enseñar demasiado. El que sabe no quiere enseñar. Ahí hay... bueno, la... a cuento de qué venía todo eso. Cuando llegan a segundo el que llega, y conozco a uno que está (...) por eso, que le dijeron de que él no tenía derecho a estar ahí. Un jefeazo, un tío que en la universidad también se encarga de cosas importantes, le dijo algo el muchacho, de que... fue a una revisión de un examen, y lo primero que le dijo, ya en tercero, que ese hombre no tenía ni por qué acordarse de que ese muchacho venía de FP, ni de donde venía ni adonde va. Le dijo que él no tenía... que se callara, que él no tenía que estar ahí. Un muchachillo se tuvo que ir medio chalado.

(...)

-Empecé con vocación y a lo mejor la recupero cuando termine, pero... cuando empecé yo, yo quería aprender. Yo de chico porque, coño, yo quería ser Ingeniero Eléctrico” (Sergio, 10-11).

Aquí este mismo estudiante fantasea con la posibilidad de volver atrás, empezar sus estudios en otra Universidad, y poderse permitir el lujo de aprender sin ningún tipo de presiones (se refiere a las económicas, a saber que está gastando el dinero de su familia).

“-¿Yo? No me metía en perito de Jaén. No me metía en perito de Jaén por el mamoneo que hay ahí metido. Yo me iba hacia donde mejor están hablando últimamente, y ahora ya no me lo pensaba, ahora ya no... ahora ya me daría igual que... se jode el dinero de mi familia, pero yo quisiera

forma de entender la formación que se adquiere a través de ella en que se hace hincapié en los aspectos más desinteresados y expresivos de ésta, lo que a veces, pero no necesariamente, toma la forma de una expresión “vocacional” de la futura profesión a que daría acceso.

aprender y quisiera sacarme una carrera en condiciones, aunque me cueste el dinero. Yo si tengo que devolvérselo a mi padre se lo devuelvo. Yo me iría ahora mismo a Zaragoza, (...)" (Sergio, 18).

La ausencia de referente vocacional en la elección de estudios puede en ocasiones dar lugar a expresiones en que se escinde mentalmente la esfera del gusto y de los intereses personales y la de la búsqueda obsesiva por las salidas. En el caso de Rafael esta escisión toma la forma de renuncia a la vocación, lo que da lugar a un sentimiento de angustiada resignación, ante la elección de la carrera de Magisterio, motivada por la supuesta mayor certidumbre de una carrera universitaria más corta y menos insegura que los años de Música que le restarían para acabar los estudios de Piano. Es decir, nos encontramos con un caso de inversión en negativo, pues se aplaza de un modo indefinido el cultivo de la música, actividad en que expresa se concentran claramente sus preferencias más expresivas, y se eligen unos estudios universitarios cortos, no relacionados con su formación musical (la especialidad de Música no formaba parte de la oferta de la Universidad de Jaén y no tenía la opción de salir fuera), y de los que se espera una rentabilidad laboral que pronto intuye tampoco es muy segura.

"-¿Al conservatorio?. Sí, vamos, de hecho estuve un año solamente con eso y..., y yo mi objetivo, digamos, a largo plazo es ése; es decir, que yo quiero terminar mi carrera de música por el conservatorio; lo que pasa es que claro que es una carrera, que ya digo, muy..., muy larga, muy incierta, muy dura; entonces pues...eso ya pues, ya digo, a largo plazo; vamos a ver, en principio (...) una cosa que no pienso dejar, es decir, cuando tenga más tiempo pues dedicarme más de lleno a eso" (Rafa, 3).

- (...). Sí, ella le gusta más la idea de que siguiere estudiando allí música, si ella está allí como hay música ya está; pero claro, por otro lado también pues... muchas veces puede hablar con ella, no; incluso, incluso una también lo dice, dice: es que... tenías que haber, que haberte dedicado nada más que a la música y no que estés de esa carrera de venir, luego... luego eso pero que..., pero que... por otro lado muchas veces me fue..., yo le explico diciendo que..., mis motivos por los que decidí... meterme en esto y más o menos lo comprende, ¿no?, que tengo ya una edad, que tengo ya que definirme, ¿no?" (Rafa, 9).

En otros casos, lejos de expresiones más o menos frustradas o angustiadas, se pone de manifiesto el absoluto distanciamiento de cualquier tipo de referente vocacional cuando se relata sin pudor que la elección de carrera estuvo plenamente condicionada por la imposición paterna.

“- Que el sobre (se refiere al sobre de matrícula) estaba en mi casa

E.: ¿no protestaste, ni ningún...

P.: Para qué iba a protestar. Mira, era una carrera, tenía que hacerlo...

E.: La decisión es...

P.: Mira, yo en realidad si hubiera sido por mí, me hubiera metido en el ejército, que estaba que no me lo hubiera pensado; pero como eso tampoco parece que en mi casa no les gusta mucho, no le atraen... Pues bueno, tenía derecho, me puse a estudiar y... y el caso es que me va gustando, ya son muchos años” (Miguel, 8).

Para este otro joven, que hace Topografía, y que se esfuerza a lo largo de la entrevista por expresar su distanciamiento con respecto a sus estudios, que dice no le gustan, pero en los que continúa por las posibilidades laborales que sabe le puede abrir, la Universidad se ha convertido en algo similar a una “autoescuela”, en tanto para la mayoría de sus compañeros –comenta en tono de reproche, pues se presenta como estudiante implicado social y políticamente, recordemos-, y para él mismo, aunque por motivos bien distintos, la institución universitaria no es más que un instrumento para la obtención de una credencial con la que acceder a un puesto de trabajo bien remunerado y que en todo caso para él supone ascender socialmente.

“- Con lo cual yo en ese aspecto sí estoy bastante defraudado. Va uno más que nada sacarse la carrera, y punto. La universidad es como la autoescuela, vas a sacarte el titulillo y a ganar pelas. Y sobre todo en mi ambiente, lo que es mi titulación... el personal mira mucho el tema del curro, que cobras tanto... fijate, es tanto tiempo y cobras tanto y... no veas, con tantas pelas puedo hacer no sé qué” (Mario, 5).

“- Yo lo que tengo es que sacarme la carrera para cuanto antes salir de aquí. Yo me tomo esto como una autoescuela. Vamos, y creo que el resto

del personal es exactamente igual, la universidad... sacártela, la carrera y tener un curro mejor que si de peón” (Mario, 36).

En este otro caso, Jorge nos habla del significado instrumentalista que para él tienen los estudios universitarios (no suponen más que una forma de aumentar el capital escolar en aras de la inserción laboral), aunque más adelante, como vemos en la segunda de sus citas, se esfuerza por desmarcarse de los que sólo ven la carrera como una forma de adquirir un mayor estatus socioeconómico, ya que para él el trabajo no constituiría la actividad central de su vida (se trata de un chaval muy implicado en el trabajo en una ONG y expresa una cosmovisión muy marcada por este compromiso). De cualquier forma, su vínculo expresivo e identitario con la Universidad sí parece ser muy débil.

“- Hombre, yo no me... , que... es, es la forma de encontrar un trabajo, ni más ni menos, es... tener, en el fondo lo veo como... tener para... después trabajar. Es decir, que no me veo... muy diferente al que... , al que acabó el BUP, o acabó FP y se puso a trabajar, que... más o menos la necesidades son... , son las mismas... , la... , una forma de pensar es la misma, que no influye... mucho en la forma de ser de cada uno el haber estado - hombre, según (...) - el haber estado en la universidad; quizá sea porque... sea una carrera muy técnica que a lo mejor que... , que no tenga mucha repercusión sobre... , sobre ideología o sobre motivaciones, ni nada... ; no eso, sino que... , yo es una... preparación para poder trabajar en algo que luego... ; más bien, más que una preparación, es... conseguir unos puntos... , más o menos para cuan... , para cuando empiece a trabajar que lue... , que luego te vas... aprender a trabajar, va a ser... a la hora de trabajar” (Jorge, 25).

“- No, hay gente que... , no hay gente que está... , que hace las cosas pensando en el trabajo, hay gente que... cuanto al trabajo a la hora de... , de ganar dinero, se la (...), está muy centrada en eso porque luego quiere... tener un... cierto nivel económico, que se ve, en algunos, otros se ve que simplemente pues que le... personalmente le gusta... tener un cierto prestigio, que incluso en instituto ya estaban.... destacando, haciéndose notar como... , un punto de vista.... , que tenga un reconocimiento y que... , que siguen en la universidad y que cuando... empiecen a trabajar quieren un trabajo no ya... busquen un trabajo... el que mejor le paguen sino el que mejor le da prestigio... le pueda dar; eso sí se ve, ¿no?; y, hombre, yo lo... , lo enfoco de... , de otra manera; es que también de forma muy diferente de ver la... , la vida; mientras que después, hombre, pueda.... un trabajo que me pueda permitir mi... , mis caprichos, que me permita... una vida tranquila, porque yo tampoco no

quiero un trabajo de dedicación plena ni... ; no es lo más prioritario en mi vida el trabajar, es... , es un complemento, es lo que... , bueno, un complemento que te salga poner... , para poder vivir, para poder (...) otra serie de actividades, otra serie de... , de inquietudes, otras clases de... cosas; cuando se dedican mucho a... , con los estudios sí tienen... , sí quieren hacer prioridad suya en su vida el... , el trabajar” (Jorge, 33).

La sobreestimación de las salidas suele coincidir con la alta valoración no tanto de la dimensión profesional de los estudios, sino de aspectos adyacentes y extrínsecos del tipo de trabajo al que se podría acceder supuestamente una vez obtenido el diploma universitario. De entre estos aspectos, como se expresaba en la cita anterior, la remuneración económica y el prestigio parecen lógicamente ser los más destacados (Daniel, 4). En otros casos, también se menciona la huida del paro, dada la devaluación de los estudios secundarios, como un motivo por el que continuar con estudios superiores (Mayte, 32). Parece, pues, que, del binomio empleo/trabajo²⁷ que veíamos en el epígrafe anterior, es el primer término el que late más en los discursos de muchos de estos estudiantes.

“D. Qué cosas recuerdas tú que fueron las que te llevaron a pensar en Derecho.

-Yo qué sé, las... las profesiones estas que se suponen que salen de Derecho ¿no? Que si abogado, que si juez, no sé qué, una cosa que llama la atención ¿no? Luego... Derecho es una carrera que te permite, yo qué sé, una cierta posición. Dentro de... es una posición social bastante bonita. Y también... cuestión económica también. Después... luego ya puedes acabar como acabes, pero en principio... eso es lo que te llama la atención. Digo bueno, que aquí puedo... También las salidas que tiene, porque es una... una carrera que tiene bastante salidas. Que para cualquier tipo de oposición te ayuda porque es una carrera también con... que es bastante de estudiar” (Daniel, 4).

“D. Y entonces tú básicamente por qué... si yo te preguntara tú por qué estás en la Universidad.

-Pues no sé, porque... tampoco si no... si no vienes aquí a la Universidad, entonces te tienes que poner a traba... (risa) para que más o menos te vaya bien, porque como están hoy en día las cosas... Yo qué sé antes en FP había mucha gente que acababa y las mismas empresas iban allí al centro y se llevaban la gente. Pero ahora con la época esa de paro y todo eso

²⁷ Aunque veremos más adelante que esto dependerá en parte del carácter más o menos profesionalizador de los estudios.

pues... pues tampoco (...) Ahora está más difícil. Antes, yo qué sé, salía la gente y... yo qué sé, las empresas iban a hablar con los profesores y algunos se colocaban. Pero ahora tampoco no... yo qué sé, lo veo my difícil, hay un montón de gente con carreras y que le cuesta trabajo colocarse, pues alguien que no... me imagino que le costará más” (Mayte, 32).

Otro rasgo del modo de entender los estudios de estos chicos, en coherencia con la valoración de los aspectos más extrínsecos o menos vocacionales de la carrera, es el del modo cuasi-deliberado con el que se modera el tipo y grado de dedicación académica. En el caso más extremo ésta quedaría limitada a todo aquello que reporte algún tipo de beneficio curricular: estudiar apuntes para después soltarlos en el examen; hacer cursillos con la finalidad casi exclusiva de engordar currículum.

“D. Cómo estudias con apuntes, o buscas por fuera...

- No, por apuntes. Hombre hay profesores que... por ejemplo que hay que otra vez se lo amplías con algún libro. Pues a ver qué vas a hacer. Pues coger y que... que te jode mucho. Que te digan búscate un libro. Porque ya pierdes todo el rato buscando el libro, copiando, no sé qué, no sé cuánto. Pero bueno, que hay profesores que sí, que quieren que se lo amplíes. La mayoría no. La mayoría no” (Pepi, 25).

“-Cursillos. Cursillos todos. Apuntarme a todos. Yo en cuanto que termine... si ahora no lo hago porque no puedo. Si es que ahora no lo hago porque no puedo. En el... yo soy una persona que me gusta mucho... a mí me gusta mucho tener títulos, a lo mejor los títulos... es una cartulina, ya ves tú, pero a mí me gusta. Ya ves tú una de mi clase, me viene así... porque ella está apuntada a eso que es... que te llaman primero para luego dar cursillos. A la asociación esa que pagan... Y ella pues claro cuando surge un cursillo está ella la primera, claro si está apuntada, y tiene una carpeta así de cur... de... de... de eso, de diplomas, que yo cuando lo veo digo... jo, madre mía. ¡Qué carpeta tiene! que eso lo pones en la pared y te falta muro, y eso sí me gustaría” (Pepi, 46).

La formación teórica, pues, es identificada con la inutilidad, no es más que un saber accesorio (“culturilla”), frente al saber práctico, que es el que más sentido adquiriría en este tipo de estrategias donde la Universidad no es sino un lugar de presunta cualificación laboral.

“-Eso es teoría, sí.

D. Teoría de qué.

-Pues no sé, de... del precio, la distribución, los mercados...tipos de mercados...eso.

D. Eso no os va a servir a vosotros para...

-Hombre sí, para eso es como **culturilla** ¿no? A ver... pero tampoco lo vas a... bueno, creo yo, no sé. Si estuvieras en investigación de mercados, o marketing, o algo de eso, sí te sirve más. Eso es marketing.

D. Y eso no lo tenéis.

-Sí, sí. Y eso es dirección comercial. Pero que... eso sería como una introducción ¿no?digamos, que eso...no... Si quieres estudiar marketing tienes que irte ya...a una licenciatura de marketing” (Conchi2, 15).

“- Una asignatura por poner una asignatura porque es que eso no te sirve para nada. La historia que yo qué sé, en darlo por ejemplo en dar... pues algo más a partir del derecho mercantil algo más de derecho de empresa por un lado, si te gusta la rama de empresa o...

(...) y aparte como obligatorias te meten otras asignaturas que no tienen nada que ver; o tienen que ver pero relativamente, por eso, por ejemplo, teoría... del derecho; pues vale, pero es que de las teorías no va bien, por lo menos lo veo yo así; sin ir más lejos, el impuesto de la renta, ahora lo han cambiado, lo que nosotros hemos estudiado ya no sirve, no nos va a servir; para qué hemos estudiado eso, y hemos memorizado y habrá gente que... sean unos expertos en derecho financiero, ahora se lo han cambiado...” (Miguel, 25-26).

“(...) es que en una empresa puede surgir, surgen los problemas que surgen en una empresa de verdad, y aquí... en la universidad o en cualquier cursillo que se haga, eh... los problemas van a ser todo, así una hipótesis rara; pero allí no, allí tienes un problema de verdad y que lo tiene que resolver de verdad, y eso es lo que hay, eso cada uno se lo come en una empresa” (Juan, 61).

En la cita anterior, vemos, por otra parte, un cierto descreimiento de la labor supuestamente profesionalizadora de los estudios universitarios en general, y no sólo del saber teórico frente al práctico. Y es que, en efecto, es el tipo de estudiante que estamos describiendo el más proclive a asumir, en forma de supuestos de sentido común, algunas de las premisas de las teorías credencialistas, subrayando que el papel de la Universidad se limita al de mero emisor de títulos canjeables en el mercado laboral frente al de una cualificación real.

“-Bueno, yo lo que he observado, en las prácticas, me doy cuenta de... de que muchos aspectos es la teoría que nos dan, muchísimos aspectos de la teoría que nos dan, cuando estás en realidad en un salón de clase te das cuenta que es que no valen para nada. Es que no valen para nada” (Alvaro, 25).

*“- Exactamente, sacar currículum. Yo lo que estoy procurando es eso, yo ahora mismo... es la idea que tengo, el currículum, contri más gordo sea, contri más título tenga, más gordo sea, aunque sea que tenga... el título de... yo qué sé, que eres el campeón... de tirar manzanas contra la pared de tu pueblo, aunque sea el título ese...
(...)*

... el cursillo que haga, sea cursillo que organiza a lo mejor la universidad o... o que, de estos que organizan a lo mejor la Junta de Andalucía, o algo de eso, que el título esté como que más... más reconocido pero que tenga... el más nombre posible; aunque sea lo mismo uno u otro; pero como todo en esta vida, hay que tener en cuenta que... contri más... nombre tenga, más pomposo sea, más llame la atención, mejor” (Alberto, 89-91).

En relación con esta concepción credencialista de los estudios, hay expresiones muy claras de cómo a lo largo de la carrera en muchos casos es más importante el proceso por el que se adquieren culturas de estatus profesionales más que habilidades o cualificaciones laborales en sí mismas. Así vemos en los siguientes fragmentos cómo estos alumnos interpretan que para los profesores remarcar su posición de autoridad suspendiendo, arbitrariamente muchas de las veces –opinan²⁸, es una forma de transmitir el carácter selectivo de la profesión a la que se accede con esa carrera. Vienen de alguna manera a considerar estos estudiantes, con mayor o menor grado de anuencia o resignación, que a lo largo de la carrera asumir el principio de absoluta dominación del profesor sobre el alumno es una forma de socialización anticipatoria: se aprenden los entresijos de cómo funciona la dominación simbólica de la profesión, y se paga para acceder al cerrado club de los que pueden ejercerla. Curiosa lectura, desde la posición de estudiante, del proceso de “cierre social” (Parkin, 1999).

²⁸ El rumor de que a los profesores les dan “más dinero para sus investigaciones” cuantos más alumnos suspendan curiosamente ha salido en más de un caso entre estos alumnos, poniéndose con ello de manifiesto la creencia de que a los profesores les interesa realmente más la investigación que la docencia. Esto está en sintonía con una forma muy descreída de valorar la labor formativa de los estudios superiores, como estamos viendo.

“ D. Tú crees que a lo largo de todos estos años te están formando para lo que va a ser después tu ejercicio profesional.

-Si nos referimos a ser un buitre, y a estar encabronado como se supone que están los abogaos, puede ser que sí. Porque como te las estás tragando de esa forma, una detrás de otra, llegas y la mal leche que... que tienes que tener luego para defender a tu cliente eso seguro que la llevas. Yo creo que eso sí.

D. Pero a base de qué.

-A base de... un profesor que te dice que su coche está asegurado a todo riesgo. Y no vas a aprobar esa asignatura ni de coña. Te lo dice así de claro. A base de que tú te prepares una cosa y luego... no, no, no, te entra esta otra. Que me pasó en otro examen” (Daniel, 18-19).

“- Nuestro..., mi profesor por ejemplo el año pasado, (...), nosotros no hemos visto el impuesto de la renta entero, nos quedamos a la mitad; pero ¿por qué?, porque el niño era... funcionario del ministerio de hacienda, y venía cuando le daba la gana a las clases

E.: Pero y eso...

P.: Sí, se permite

E.: ¿lo toleráis? ¿y los alumnos?

P. Lo toleramos porque te dicen: vale, ¿quién ha puesto...? como el año pasado ¿quién ha puesto la hoja? porque sepan que yo he conseguido una copia, de la hoja de los que han firmado para... ir en contra mía, y saben esos alumnos que no van aprobar conmigo; y se lo tiene que permitir; o lo que a mí me ocurrió en el examen de financiero, aparecer aprobado y a los cinco días mi nombre tachado y puesto suspenso al lado; pero... todos los alumnos, que eran entre, de interesado, o de cinco en cinco ir tachado, aprobado y poner suspenso, ¿por qué? (...) pues venga, de cinco en cinco vamos a ir suspendiendo; y como son profesores, y tampoco no te dejan rama(?) porque si pide un tribunal, que te examine, un tribunal de incidencia... es: el jefe de departamento, el profesor que te ha examinado y otro profesor de la , de la misma rama; y que a mí me digan si con eso se puede aprobar o no se puede aprobar, es gana de arriesgarte a que no te aprueben, no meter demasiado follón” (Miguel, 27).

“ (...) No voy a meterme en follones de tribunal de ejercicios, y de... vamos, de tribunal puede que en un primer momento puede que te evalúen pero que... como si es el director de departamento, y yo me conozco toda la movida, y me conozco todo... que me conozco toda la movida de dentro del departamento, sé quién es quien, sé los bandos que están enfrentaos, sé con quien tengo que perjudicar a los demás, y tienes que tragar hasta que sales. Y cuando salgas si puedes y si se te presenta la ocasión de joder... jodes. Te va a parecer que estoy deseando de vengarme... de... de, pero coño es que

me han echo perder entre esas dos personas... pues pueden que me hayan hecho perder un año o dos años. Y dos años de mi vida no me los paga a mí nadie.

D. Y a qué crees tú que se debe, que te cogen a ti manía...

-No, no, no. Simplemente como yo a lo mejor hay veinte o treinta. Sí. En mí en concreto no pueden tener ningún interés vamos. No, simplemente que tienen que tirar otros por delante. Porque los otros, el hijo de un perito de aquí en Jaén, que le pasa algún trabajo. Eh... primo de fulanito, sobrino del jefe de departamento, del director del departamento. Tienes al hijo de Zarrías, una sobrina de Zarrías, Puche por otro lado... ahí en perito, van gente con muchos apellidos. Muy buenos apellidos. Y unos apellidos que son. Yo prácticamente puedo decir que a mí me dicen que me meta otra vez en perito y yo digo... en perito se mete el que sabe que...el que sabe que...donde se mete. Vamos yo no me metía” (Sergio, 5-6).

A veces un tono tan crudo sobre la formación universitaria se muestra virtualmente contradictorio en estos mismos estudiantes con la apuesta marcadamente promocionista que para ellos significa venir a la Universidad, de lo que resulta un discurso ambivalente u oscilante entre la concepción credencialista y la sobrevaloración de los esfuerzos personales en clave de méritos que justificarían en todo caso el ascenso social que esperan conseguir por medio de sus estudios.

“D. Y ahí es donde dices tú que a la gente de FP de les nota mayor destreza.

-¿Destreza? nos pegan vueltas, pero vueltas. Entonces luego tienes cuatro o cinco gilipollas que dicen que no tienen derecho a estar ahí. ¿Por qué? Si ese tío, aunque venga de FP y no tenga una formación, qué digo yo... en matemáticas, que son horrosas, pero luego les echan narices y se sacan las asignaturas de primero y de segundo... En ese sentido son bastante duras, pero si se las saca... ese tío por qué no tienen derecho a estar en tercero calculando líneas de alta tensión. ¿Por qué? Porque tú lo dices, que eres un inútil que no sabes ni siquiera dar clases. Venga hombre. Si encima son los más inútiles los que encima... van de soberbios. Y ocultan su ignorancia en la soberbia. Los profesores altamente cualificados esos se ganan el respeto del alumno desde el primer día. Porque la verdad es que sabe de lo que está hablando, y te deja chico. Pero cuando tú viene un tío a base de avasallar, de... de fanfarronear, y que se regocija de nuestra ignorancia como alumnos, de que todavía no sabemos, de lo poco que sabes, nos... abusa de nosotros o se ríe de nosotros, luego cuando estudias un poquito te das cuenta de que no tienen ni idea. Encima abusan. Y sin embargo el que sabe es consciente de lo poco que sabe. Y el que no sabe encima fanfarronea de lo que no sabe” (Sergio, 24).

En buena parte de los casos, pues, el venir a la Universidad forma parte para estos jóvenes de una estrategia marcadamente promocionista: se trata de adquirir un estatus superior al de la familia de origen y esto está muy presente en el significado que adquiere toda la experiencia universitaria. No obstante, hemos de distinguir el vector del grado de especificidad técnico-profesional que en sí tengan los estudios que se estén cursando, pues hemos visto que el modo de identificación del estudiante con su carrera (con sus contenidos y con el supuesto carácter profesionalizador de éstos) puede estar muy mediado por ello. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio sobre opiniones y actitudes de los universitarios respecto a la formación y las identidades profesionales (Ortí, M. y otros, 1997). Distinguen los autores de este trabajo cuatro posiciones discursivas, de las que nosotros hemos logrado identificar tres en este nuestro grupo de estudiantes indiferentes al culturalismo. Una de ellas es la que Ortí et al. denominan “neoproletarización indiferenciada”, que se caracteriza por el hecho de que el proyecto profesional aparece muy desdibujado, por lo que la experiencia universitaria en general se expresa con una clara desafección²⁹. Se aspira a puestos administrativos indiferenciados que, no obstante, les suponen una notable mejoría en muchos casos con respecto al estatus de la familia de la que proceden. Nosotros hemos encontrado este discurso en carreras como Relaciones Laborales, Gestión y Administración Pública, la diplomatura de Empresariales, incluso en Magisterio; todas ellas son carreras con un perfil de cualificación técnico-profesional menos nítido y/o donde las salidas laborales son o muy diversas o no muy seguras.

“- Yo qué sé, que no... que me gusta. Que sí que... me gusta más lo que el trabajar, cuando sales lo que es el trabajo que tienes. Yo qué sé, que a mí siempre me ha gustado trabajar de banquera. En el banco. Yo eso lo envidio. Me gusta mucho ir a un banco, ver una mujer trabajando en un

²⁹ No estamos de acuerdo, no obstante, con los autores de este estudio con la adscripción a este tipo de variante discursiva del rasgo “asunción de la pérdida de valor del título” que hace que se perciba el futuro laboral como fracaso. Se aspira a los puestos inferiores que se pueden obtener con un título universitario, pero es que el nivel de aspiraciones hemos de enmarcarlo en la posición social desde el que se conforma. Para el hijo de un empresario ser empleado de banca puede ser algo poco valorado, pero si hablamos de la hija de un agricultor mediano, esta misma aspiración puede tener el sentido de una fuerte apuesta de movilidad social ascendente.

banco. Me gusta mucho. Y muchas veces digo joé, a lo mejor con una diplomatura no puedo trabajar en un banco, con la licenciatura... a lo mejor sí puedo trabajar algún día en un banco. No sé por qué. Pero yo veo que en la licenciatura tienes más accesos para otros sitios. En un banco una diplomatura... Aunque en mi pueblo en la Caja Rural sí me parece que hay una muchacha ahora... que ha hecho Administración y Gestión de esa, en lo de... la Empresariales no, la... otra que hay... Administración y Gestión Pública. Que esos son tres años. Vamos más o menos como la mía. Bueno, es distinto, es más empresa. A mí me gusta mucho trabajar en un banco, me encanta. Que me gusta a mí. Pues yo qué sé, saber yo...yo qué sé,irme arregladita, con su traje...a mí me gusta mucho. Yo creo que me encantaría trabajar en un banco. Es que me encantaría” (Pepi, 47-48).

“-En un banco... en una empresilla así llevando la contabilidad o... cualquier otra cosa. Hombre, tanto me da, lo que sea. (Risa)” (Conchi2, 14).

Una segunda de las variantes discursivas que logramos identificar es la denominada “adaptacionismo profesionista”. Es la posición en que mayor vinculación se da entre título y actividad laboral. Se trata de carreras con un perfil profesional más preciso, y por ello entre estos estudiantes, a pesar de la ausencia de referente vocacional o de la débil expresión de éste que constituye uno de los rasgos más definitorios de nuestro tipo de estudiante no culto, es donde encontramos el que la preocupación por los contenidos de la carrera, así como unas aspiraciones profesionales más homogéneas, se reconocen como elementos que pueden generar cierta afinidad de intereses entre los alumnos. Hemos encontrado esto en nuestras entrevistas en las ingenierías, en la carrera de Biología y en algunos alumnos de Magisterio.

“-Hombre yo, lo que te puedo hablar, yo por ejemplo yo lo veo en mi carrera. Con mis compañeros, la gente que yo me junto así que tengo un poquillo más contacto, llega... el recreo, llega cualquier momento, vamos a tomarnos un café, y los temas de conversación son aparatos que han salido nuevos, programas de ordenador, cosas relacionadas con el...” (Mario, 6).

“- No, siempre se piensa, ¿no?, y... en trabajar y en... , pero es cómo... se, es... la manera cómo afronta... , cómo afronta las cosas; gente pues que... , hay gente que... le guste lo que... , le guste mucho lo que esté haciendo pensará mucho en el título pero también piensa en la... , en las cosas que aprende la... , si le ha... , después a lo mejor está que sí que sí,

dándole vuelta a la cabeza a las cosas que... , que están llevando las clases, las... , bien que tiene dudas, que no tiene dudas, y esto por qué; sí lo hay, y te ve tam... , hombre está pendiente de... , de sacar su título y marchar a trabajar; a lo que se cree alguno que hay mucho interés en ese de... sentido, otros tienen... , tiene algo menos de... , de interés, ¿no?, un interés se... o quiero... los tres años de interés, son muy tranquilos y otros que... , que parecen que pasan de... , de lo que está haciendo; es... , que toman las cosas con... , con desidia” (Jorge, 31-32).

La última de las posiciones discursivas es la llamada “neocompetitivismo gestor”. Aquí predomina, frente a la especificación profesional, la vinculación del título con un alto estatus. En este tipo de discurso lógicamente cabe menos la identificación expresiva con el ambiente universitario, y además es perfectamente compatible con una valoración muy escéptica y a veces cínica sobre la cualificación que realmente se alcanza por medio de la carrera. Lo hemos visto en nuestros estudiantes de Derecho y de Empresariales.

“- Yo, por ejemplo, muchos amigos, y ahora que están estudiando y se creen que van a ser una maravilla, pues serán, serán el típico funcionario que está, de nueve a dos, con su hora de... de tomar café, y estarán poniendo sellos; y estarán cabreados porque eso no les gusta. Pues mira yo... por lo menos, por lo que he visto de la gente, no, tienes que... quedarte en una cosa; todo es relativo, que encuentras algo mejor, pues algo mejor” (Miguel, 62).

“... buscaré; igual que, igual que yo, ahora mismo puedes empezar diciendo esto pero... digamos que tenemos unas miras un poquillo más altas; que tardaremos más, tardaremos menos en conseguirla, sí pero... hasta que no llegemos, uhmm, digamos no somos conformistas, no nos vamos a conformar con los que nos den al principio” (Daniel, 61).

5.3.2. El desinterés ante lo desinteresado.

Coherentemente con una visión de los estudios más instrumental que expresiva, la cultura desinteresada y la participación en la comunidad universitaria, más allá de las exigencias académicas, no parecen ser propuestas que ejerzan mucho atractivo sobre este tipo de estudiantes. Nos parecen en ese sentido especialmente reveladores los discursos de varios de nuestros entrevistados que ocupan una posición privilegiada – pensamos- a la hora de informarnos, desde su punto de vista, sobre la indiferencia predominante entre los universitarios ante cualquier tipo de planteamiento culto y/o desinteresado en el sentido que venimos proponiendo. Nuestros “informantes” poseen en común el hecho de que tienen algún tipo de implicación altruista en ámbitos extra-universitarios, pero su relación con la carrera es explícitamente instrumental, por diferentes motivos. El caso de Mario resulta muy significativo en este sentido. Habla en todo momento desde una posición de sujeto implicado tanto en un partido político como en varias asociaciones ciudadanas, y desde ella se muestra tajante a la hora de valorar el clima “interesado” y apolítico de los universitarios.

“- ¿En la universidad? Yo personalmente lo que conozco de la universidad a mí no me ha llamado la atención nada, en absoluto. Yo... también... a medida que he ido creciendo me he ido descolgando de la universidad ¿no? Porque empezaron a hacer... la universidad de otra época, la gente más reivindicativa, por lo que oyes porque yo no lo he vivido, ni por mí personalmente ni por... nadie cercano a mi familia vamos, pero... siempre he oído que la universidad... y también la universidad es un sitio donde se te enseña a pensar, supuestamente ¿no? digo cómo el personal no piensa y salta, con todo lo que hay para saltar ¿no? Y sin embargo estamos todos metidos más en el redil. No salimos del cerco de las ovejas y... te dejas llevar donde quieren, como quieren, para que salte el personal son cosas muy puntuales y muy específicas y que le atañen muy de cerca ya... como que te vayan a subir las tasas, algo así ¿no? Pero que hay cosa mucho más grandes por las que saltar. El ejemplo lo tenemos que nos están bombardeando... a tos horas aviones de aquí están cargándose un país... por unos motivos o por otros pero el caso es que allí están muriendo como chinches. Y aquí estamos cada uno preocupaos que hay que ver los apuntes... si me los dejan en copistería. Y yo creo que la universidad si nos enseñan a pensar deberían enseñarnos a analizar, a ser críticos con lo que nos enseñan en los medios de comunicación, y sin embargo... creo que muchas veces ni atendemos a los medios. Con lo cual yo en ese aspecto sí

estoy bastante defraudado. Va uno más que nada a sacarse la carrera, y punto. La universidad es como la autoescuela, vas a sacarte el titulillo y a ganar pelas. Y sobre todo en mi ambiente, lo que es mi titulación... el personal mira mucho el tema del curro, que cobras tanto... “ (Mario, 4-5).

La Universidad –sostiene– es un lugar con escasa capacidad para conformar identidades, y, desde luego, en ningún caso políticas. La relación predominante de los alumnos (también la suya, pues reconoce abiertamente que no le gusta el tipo de estudios que cursa) con la Universidad es meramente instrumental: se trata de una forma de colocarte, en su caso en clave marcadamente promocionista. El grupo de los que sí pueden sentirse más identificados con la institución universitaria, lo está con el oficio, la profesión que se les está enseñando³⁰, pero para nada con otros supuestos principios institucionales como la cultura y el saber críticos, reflexivos, como enriquecimiento personal.

“- Pues yo ya... a partir de ahí³¹, que si votaciones, que si historias, iros a la playa hombre. Yo lo que tengo es que sacarme la carrera para cuanto antes salir de aquí. Yo me tomo esto como una autoescuela. Vamos, y creo que el resto del personal es exactamente igual, la universidad... sacártela la carrera y tener un curro mejor que si de peón.

D. Y luego dices tú que hay gente que está más en su salsa.

-No, pero tiene una vinculación porque le gusta el trabajo. Entonces... no es que... no flipan con la universidad, flipan por el trabajo en sí. Claro sí, le gusta lo que están haciendo, pero no es una cosa que di... que hablan de la universidad como institución de movimientos de personas, que es un sitio donde, como hemos dicho, te enseñen a pensar, te ayudan a crecer... Si no que te enseñan un oficio, qué es el oficio y mira el oficio como lo hago, y qué punto, y conoces lo que... ¿entiendes? No como la universidad en sí como institución” (Mario, 36).

En cuanto a la participación en órganos de representación institucionales, lógicamente, dada su falta de identificación con el ambiente universitario, dice no

³⁰ Hemos de tener en cuenta en todo momento el carácter técnico de la carrera que realiza este estudiante.

³¹ Se refiere a una experiencia que tuvo el primer año de carrera donde dice constató que lo único que movía a los estudiantes eran sus intereses individuales (cifrados en aprobar exámenes), con una visión tan chata que les impide ver que hay intereses generales que tienen repercusión en cada uno de los individuos. (Se refiere a algo así como un habitus apolítico muy extendido entre los universitarios, desde el que resulta imposible poder articular lo social y lo individual). A partir de esa experiencia, nos relata que abandonó la supuesta idea del potencial de transformación social de la Universidad.

interesarle para nada el tema. Y tiene además una visión crítica sobre los que están implicados en ello, puesto que suele responder –valora- a intereses personales.

*“D. Hay gente que se mueva en los representantes de alumnos y tal...
-Yo he estado totalmente al margen. Porque ya te digo, no me interesa. Porque como no me... no me interesa porque no me motiva. No me motiva calentarme la cabeza por la universidad cuando veo que... que hay cantidad de cosas que se mueven y que la gente pues sí que debería saltar y que no... Entonces me voy a calentar yo la cabeza en asistir a otras cosas que me coman más tiempo y en... paso. Simplemente ¿no? Entonces he estado al margen. Yo recuerdo de... cuando empecé la carrera, había un compañero, era... estaba metido en la... de esta de alumnos y todo el rollo este, y... pero que iba más bien de carguillos, le gustaba dárselas... sí, yo es que estoy con el Clavero... Y casi que buscaba... puedes ir entrando poquito a poco en la universidad, buscarte plaza... o algo de esto del departamento, de... Se traía mucho compadreo con los profesores, y... a mí que la verdad que me daba risa con esas cosas” (Mario, 34).*

El caso de Jorge es muy similar. Estudiante de Topografía, lleva varios años colaborando en Manos Unidas y comienza destacando en la entrevista la pasividad y el desinterés por cualquier tipo de cuestión o acción colectiva.

“- O sea, en general el ambiente que... , que yo me he encontrado ha sido bueno, entre la gente. Luego siempre ha habido... pues el que no tragas, ¿no?, que... , por la forma de comportarse, por... , yo qué sé, no... ; pero por lo general... el ambiente bueno. Un poco, bastante pasivo, bastante tranquilo, es... , no es... eso de... el universitario reivindicativo, eso, eso de... , eso es bastante poco; que lo hay, lo hay, y... , pero es... una... minoría bastante pequeña, por lo general son... , el, el universitario bastante pasivo; está más... , por lo menos aquí está para lo que le echen; es decir, le han cam, han cambiado el plan de estudios y... apenas si se han quejado. Han... cambiado lo que han querido y no... , la gente no... , no se ha movido y no...” (Jorge, 5-6).

“(...) tiene que haber una forma como de pensar como para no comprometerse en..., con las cosas, sino por hecho de decir: Es que yo estoy estudiando, pues ya lo... , más o menos se olvidan de... , se quitan el... , el mínimo pensamiento de... , de comprometerse en... , en otro tipo de trabajo, aunque sea... tipo de ONG, tipo... político, tipo... Eso se ve... bastante poco” (Jorge, 9).

El, al igual que Mario, se distingue del tipo de estudiante que describe, aunque expresa claramente que su referente expresivo es extra-universitario. De modo que el interés por la cultura, la inquietud intelectual, el compromiso social, son facetas que él cultiva en un ambiente no universitario³². Su relación con la Universidad, por el contrario, la interpreta más bien en clave credencialista (el objetivo primordial es la obtención de un título que supuestamente te acredita profesionalmente).

“Hombre, yo no me... , que... es, es la forma de encontrar un trabajo, ni más ni menos, es... tener, en el fondo lo veo como... tener para... después trabajar. Es decir, que no me veo... muy diferente al que... , al que acabó el BUP, o acabó FP y se puso a trabajar, que... más o menos la necesidades son... , son las mismas... , la... , una forma de pensar es la misma, que no influye... mucho en la forma de ser de cada uno el haber estado - hombre, según (...) - el haber estado en la universidad; quizá sea porque... sea una carrera muy técnica que a lo mejor que... , que no tenga mucha repercusión sobre... , sobre ideología o sobre motivaciones, ni nada... ; no eso, sino que... , yo es una... preparación para poder trabajar en algo que luego... ; más bien, más que una preparación, es... conseguir unos puntos... , más o menos para cuan... , para cuando empiece a trabajar que lue... , que luego te vas... aprender a trabajar, va a ser... a la hora de trabajar” (Jorge, 24).

“- Hombre, lo hay pero... , para que... , para el que lo quiere, que lo busca; que no es que la universidad tenga una... especial interés en la cultura; es... la persona , si la persona tiene interés en la cultura, sea universitario o no... va... , va acudiendo; aquí en Jaén si se ha notado que... , unos años acá con la ampliación de la universidad, el aumento de ofertas culturales, que ya hay algunas antes es que no había... , apenas había nada; ahí sí se ha notado, pero ahí va... , a los actos culturales de la universidad van... la gente de la universidad que tiene interés y gente de fuera de la universidad que también tiene interés, que no es... ; no es que los universitarios tengan un... , cierta predilección sobre la cultura, por la cultura que no tengan los de... , los que no están en la universidad” (Jorge, 25).

³² Resulta muy curioso cómo aplica con cierta acidez esta falta de “interés por la cultura” que caracteriza al alumnado a un amplio grupo de profesores, que incluso se atreve a calificar de mayoritario. Distingue un tipo de profesor que dice ejecuta su trabajo muy instrumentalmente, y que ve su dedicación a la Universidad como una forma de escapar y refugiarse del mercado laboral y sus duras condiciones. Este tipo de docente –describe– se caracteriza porque “va al mínimo” en su trabajo.

Rafa nos pone en evidencia también cómo el interés por la cultura no debe obviarse entre los estudiantes, ni siquiera en casos como el suyo, en el que, apasionado por la música desde siempre, e implicado incluso en actividades asociativas de carácter musical, escinde drásticamente esta esfera (“el motor de mi vida”) de lo que para él significan sus estudios universitarios (eligió una de las pocas carreras en que había plazas). Estos para él son una forma de inserción laboral supuestamente menos costosa e incierta que los estudios de Música en el Conservatorio, que tiene a la mitad. Desde esta apuesta en negativo es desde donde creemos hemos de leer su débil identificación con la Universidad³³. De ahí su moderación y distanciamiento de la por otra parte difusa exigencia de adscribirse a la cultura desinteresada, como forma de enriquecimiento personal o a la participación institucional o social en general. En la siguiente cita critica la ausencia de interés cultural del ambiente universitario y el contrapunto de obsesión por los títulos al menor precio (con el mínimo trabajo y el máximo de diversión); aunque al final, sin reconocerse en ese tipo de estudiante despreocupado y “pasota”, nos revela una apuesta universitaria escindida y debilitada por la tensión entre el gusto y el interés.

“- yo veo mucho pasotismo; yo veo que se... que si... en algo caracteriza a estas generaciones nuestras de estudiantes..., yo creo que es el pasotismo, vamos...

*E.: ¿Pasotismo con respecto a los estudios o con respecto a otras cosas?
R.: A muchas cosas, es decir que se..., se está esperando... en los estudios la verdad que también, también, ¿no? pero que... también con respecto a otras muchas cosas, ¿no? la gente parece..., hablas con la gente y parece que..., y cada vez como tienen... tien... tienen una tendencia a tener cada vez me, menos cultura general, ¿no?; gente con, con la que no puedes hablar de cualquier tema, porque te... porque a lo mejor te pueden tachar de pedante o..., o simplemente pues no tienes nada que opinar de eso, ¿no?, que..., gente que, gente que le interesa simplemente la..., divertirse, es decir que..., y que estudiar un poco..., y que la cosa de los*

³³ De hecho nos aclara que el ir y venir diariamente a su pueblo, a casi una hora de Jaén, no es una forma de ahorrar dinero, sino en su caso más bien un modo de aminorar los costes (afectivos, comodidad...) de una apuesta universitaria que hace con una actitud poco entusiasta. En otros casos (pensemos por ejemplo en Virginia), curiosamente la formación musical extrauniversitaria se valora como un plus competitivo, mientras para Rafa, ya estamos viendo, el tono es mucho más pesimista. Puede que ahí estén influyendo factores como su mayor edad, el que sus hermanos mayores, todos ellos universitarios, no hayan encontrado en ningún caso un empleo estable, pero también pensamos de fondo está la que identificamos como la tensión central que recorre todo su discurso: la escisión entre su “vocación” y su apuesta universitaria.

estudios, desde... y lo que es la cultura y demás pues un poco por obligación

E.: ¿Quién obliga a esa gente? ¿obligación de qué, de los padres?

R.: De estudiar. Yo creo, yo creo que... de los padres sí pero a su vez..., pero a su vez los padres pues... se dejan un poco llevar a lo..., a lo que..., a lo que son las exigencias de esta sociedad, ¿no? es decir, que estamos..., que hemos llegado a un punto en la, en el que..., en el que bueno, en el que se ha visto la universidad como una..., que es de panacea de lo que es... labrarse un futuro, entonces pues... la gente estudia lo que no hay más remedio, entonces de hecho pues..., pues esa tendencia, ¿no?... la gente ve que la gente estudia y debe ser... hemos llegado a una época en, en la que, en la que todo el mundo estudia, entonces pues... si no estudias..., con poco que te, con poco que te guste estudiar o poco que valga pues te vas a quedar... atrás desde..., lo vas a tener muy difícil para luego... de ante la vida; pero yo pienso que sí, que mucho pasotismo, la gente participa muy poco, es decir que la..., en muchas cosas, desde..., en actividades fuera de la universidad por ejemplo, cuando..., muy poca actividad; vamos, y en mi caso pues..., la verdad que, en mi caso la verdad es que la cosa de decir de...colaborar con la universidad fuera de clase pues... lo tengo muy crudo, ¿no?, por... mis motivos de siempre, de que voy y vengo” (Rafa, 45-7).

En todos estos estudiantes³⁴ se aprecia un relativo tono de indignación ante la que consideran absoluta indiferencia de sus compañeros ante cualquier propuesta que se salga de las mínimas actividades universitarias obligatorias para obtener el título, a pesar de que ellos se relacionan, reconocen, de un modo también bastante utilitarista con la institución universitaria. No obstante, todos ellos tienen un compromiso y un referente expresivo que les confiere una impronta distinta al mero estudiante indiferente a la cultura. Este último, por otra parte, puede expresar de diversos modos su indiferencia, lo que nos revela, pensamos, distintos grados de lejanía con las supuestas funciones cultural y crítica de la institución universitaria. Así, hay quienes se esfuerzan en encontrar algún tipo de excusa de su apatía cultural y participativa. Y ahí sale curiosamente un tema para el que en estos mismos estudiantes no ha habido mención en otros aspectos de la vida universitaria, como el de la dedicación académica³⁵: la falta de

³⁴ Incluiremos aquí a Gloria (ver apéndice).

³⁵ A diferencia de lo que la hipótesis de Deniz (1997) sugería, no parece ser el “estrés académico” la causa de la desmotivación sociopolítica, aunque, en cambio, parece ser utilizado como argumento “excusa”.

tiempo. Estudiantes de una dedicación a los estudios relajada traen a colación la carencia de tiempo cuando se trata de dar cuentas de su presunto rol cultural³⁶.

“E.: ¿Participación así en cosas de representantes de alumnos y tal, tú has estado en algún tipo de...”

A.: Yo ahora mismo no he estado, me gustaría pero que no... es que la gente que se mete esas cosas está todo el día en esas cosas, y... o toda la tarde o... no puedo, vamos que no... que si sacas tiempo, que si quieres pues sacas tiempo pero que yo no...

E.: No te llama la atención. Y así algún tipo de hobby o de actividad cultural o...

A: Es que no sé, yo... es que aquí no me da, como quien dice, tiempo a... entre ya los trabajos, los eses, los cursillos, porque casi todos... los cursillos suelen ser... días enteros, porque son treinta horas y lo hacen... cuatro días, pues... que no, que no”. (Alicia, 64-65).

En la siguiente cita resulta curioso el uso del sobreentendido cuando no se toma en un principio la molestia de justificar su nulo interés por la participación política, mientras sí lo hace en el caso de las asociaciones estudiantiles (carecen de utilidad, viene a argumentar). Más adelante apreciamos que de lo que se trata en realidad es de circunscribir el ámbito de la política exclusivamente a los partidos políticos, y, desacreditados éstos, la participación política a la vez se sobreentiende deslegitimada, y parece que por extrapolación la participación en general.

“D. O político, o social, o asociaciones estudiantiles...”

-Político no. Ya... eso de las asociaciones de estudiantes sí lo he pensado, lo que pasa es que... digo esto tampoco, ¿para qué sirve? Si eso al final... que aunque se hagas eso, que si escuchan a estudiantes no sé cuánto, tengan sus reglamentos pero después tampoco se cumplen mucho porque... que si los exámenes, que si te los tiene que poner no sé qué no sé cuánto, y... y luego a lo mejor no... luego a lo mejor tiene uno complicaciones. No se hace en la realidad como se ha, como se ha llegado en el reglamento... en fin, que vamos que yo es que pienso que eso es... vamos que a mí sí me gustaría lo que pasa es que... que pienso que más bien sirve para nada (risa). Porque tampoco... Yo no veo... así tampoco nada que hayan conseguido ni... que vamos. Es que de los partidos políticos tengo muy mal concepto, porque pienso que van a lo suyo, a lo que les interesa, y aunque

³⁶ Observemos en esta cita cómo se contraponen el hacer cursillos, actividad extra, pero con alguna rentabilidad curricular, al tipo de actividades más desinteresadas por las que les estamos preguntando.

te dicen que se están preocupando de ti que no se preocupan mucho. Se preocupan de... sus cosas, y si hacen algo por ti es porque les interesa” (Mayte, 24)

En el caso de esta chica el trasladarse diariamente a la capital le resulta costoso y alude a ello como hándicap para vincularse con la Universidad más allá de lo estrictamente académico³⁷.

“-No es que no me llamen la atención, sino que... casi no tengo tiempo. No... sola no e... nunca he venido a... una vez que venía un teatro, que hubo un teatro de gente de la propia Universidad y... No, es distinto, si vives en Jaén a lo mejor vives más el ambiente universitario, pero al vivir en otro pueblo.. .es que vivir en Torredelcampo y luego venga otra vez...que es muy pesado. No vienes, no vienes. A la Universidad solamente vienes a estudiar” (Inma, 35).

Esta misma estudiante muestra más adelante una visión muy escéptica acerca de la investigación en la Universidad.

“-Tú estás dos o tres años totalmente gratuito. Y luego ya, si tienes suerte, y que el profesor te quiere coger para hacer tú ya la tesina. Pero para la tesina a lo mejor ha estado tres años fregando botes y... Si llega alguien que tiene mejor nota que tú, no te sirve que te hayas tirado tú tres años fregando botes. Yo nunca..., he querido yo... no he tenido mucho interés en eso (...)” (Inma, 46).

En otros estudiantes, de otro lado, se expresa con menos pudor que la relación con la Universidad está mediada exclusivamente por las exigencias académicas “obligatorias”, inexcusables, de modo que todo lo que no tenga una concreta rentabilidad en cuanto a notas carece en absoluto de sentido. Es curioso cómo en la segunda de las siguientes citas contraponen Pepi el ser representante en el consejo de departamento al ser delegada porque lo primero al menos tiene una cierta utilidad (llevarse bien con los profesores). Todo lo cual denota que no se concibe para nada un tipo de acción desinteresada del modo cultura o participación estudiantil; antes al contrario, se aplica un esquema utilitarista a este tipo

de propuestas que en casos como el que representan las citas siguientes supone vaciarlas de sentido: no reportan ningún beneficio, y sí en cambio pueden constituir una molestia, un sobreesfuerzo que no hay motivos para hacer, o un obstáculo para la propia carrera (esto último lo vemos, por ejemplo, en Alvaro, 32).

*“-Pues la verdad es que sí, yo la universidad... que voy por **obligación**, porque tengo que ir a clase. Ojalá. Bueno yo soy muy... eso sí me gusta a mí, lo de las conferencias, la del Chávez no me la perdí yo, eso sí me gusta mucho. Que me gusta ver las caras, todo eso me gusta, ver lo que dice. Que yo no sabía... por cierto me enteré que era... que el ha estudiado Empleo, que ese hombre era... sí, yo no lo sabía, él dijo que era licen... vamos que había estudiado Derecho del Empleo, que... porque la conferencia fue más que del empleo. Que él no habló ni de la Jun... no habló de Andalucía más que del empleo. De cómo era el empleo entre los jóvenes, el trabajo, el paro, todo eso, habló de eso nada más. Y yo no lo sabía, él lo dijo. Yo no tenía ni idea. Y sí, a esas conferencias son a las que voy, porque yo... es que a mí... me gusta a mí ver... yo qué sé, el Chávez, es famoso, ¿no voy a ir yo a verlo! Que esas cosas sí me gustan. El cine es que esas cosas como no me entero... Es verdad, no he ido a ninguna. Hasta ahora no he ido a ninguna. Pero sí es verdad, hace poco, porque el decano, el... el salón de actos ese está donde está el decano, y fuimos y yo me fijé, digo escucha, está el teatro abierto, digo aquí tiene que haber algo. Pero luego no me enteré yo... y sí tienen que poner carteles, porque siempre los ponen. Lo que pasa que bajar a la universidad por la tarde... A no ser que esté yo por la mañana en clase y que pueda ir... yo así ir a la universidad... o buscar libros en la biblioteca, **obligatorios**” (Pepi, 39).*

“-Yo eso de delegado y todo eso... nunca he sido yo delegada. Nunca he sido y yo qué sé, es que... mucha responsabilidad. El delegado que tenemos nosotros... la Puri, muchas veces... yo me voy a... porque mucha gente quiere cambiar exámenes, otra gente no, a ver... tienes que estar... tiene reuniones, yo eso ya no... Nada. Y es que no me entero de... yo qué sé, que... no me... soy una persona que me... entere yo ni me interese mucho... yo qué sé, no sé por qué. A lo mejor es porque no me atrae el tema. Amigas mías... joé, mi prima esta que te he dicho de Granada, esa está metía en el departamento. A mí eso sí me gustaría, ¿ves tú? a mí meterme en un departamento sí me encantaría, porque no. Esas cosas sí. Pero... yo qué sé, mi prima... esta está metía en dos, y yo qué sé, también porque se lleva muy bien con los profesores” (Pepi, 40).

“-Es que yo con la Universidad... yo iba a mis clases, entraba en mis clases, me preparaba yo mis temarios o lo que sea. Pero luego ya de...

³⁷ Aunque al menos se esfuerza en mostrar si quiera tibiamente su “buena voluntad cultural” cuando dice que está suscrita a Círculo de Lectores.

cosas de delegado ni de asociaciones, ni de.. .incluso hay gente de mi clase que está apuntada a la asociación, a ASAJA me parece que es, ¿no?” (Pepe, 33).

“- (...) Lo que pasa es que ya en tercero digo... no, paso porque... es que tampoco... el primer año, el primer año me gustó, o sea, estaba muy puesto, iba a todas, cada vez que me traían la cartita iba, muy bien. Y el segundo año empezó a gustarme menos pero... no por la reunión en sí, además que me gustaba enterarme sobre todo las cosas de primera mano, si no porque... las asociaciones de estudiantes te rifaban como... no sé, los de MINERVA y los ADEDEJA... eh, vente con nosotros, no sé qué, para acá, te comían la olla, así tenemos más fuerza para no sé qué, no sé, demasiado politizado. Y yo digo... joder macho, tampoco es para tanto ¿no? digo tampoco es cuestión de armar aquí el pitote cada vez que vayamos a una reunión. No digo que de vez en cuando a lo mejor un pitote... me escondía por ahí, que no me vean ninguno de los que me dan clase...” (Alvaro, 32).

El único caso en que la participación estudiantil puede generar interés es aquel en que se trata de reivindicar mejoras credencialistas, es decir, facilidades para la obtención del título y/o modificaciones que confieran a éste un mayor valor certificante: participación en la elaboración del calendario de exámenes, más convocatorias, tasas más baratas, más prácticas, conversión de diplomatura en licenciatura... Y aun en ese caso la estrategia suele ser la del “free rider”: escasa implicación personal, cuando no distanciamiento, aun a sabiendas de que se podrían conseguir mejoras importantes.

“- Hombre, soltaron el rollo porque no sabíamos ni de lo... , ni de lo que iba la cosa; y hombre, empieza, las ideas muy buenas, yo no digo... , no me meto con ellos pero la idea era muy buena, esperemos que lo consigan pero... , más representación, querían más representación porque... le parecían la facultad, solamente está derecho, las prácticas por, para derecho, empresariales; nosotros no tenemos prácticas de empresas, poca; ofertas para nosotros, quieren poner la licenciatura, que si lo consiguen, hombre, pues que está muy bien” (Petra, 46).

Hay, no obstante, bastante consenso sobre la opinión de que en la mayoría de los casos la participación estudiantil no supone más que una forma de promoción personal para los que en ella se implican, dado que constituye una forma de entablar más fluidas

relaciones con los profesores³⁸. Ello es utilizado con bastante frecuencia como argumento de descrédito de esa misma participación por la que se profesa tan escaso interés.

“-Tú puedes... tú ves, es que claro, es que es difícil creer en esas cosas cuando ves que hay gente que no se pringa. Si tú eres delegado, o eres representante de estudiantes tal... debes de informar, debes de... moverte por una globalidad, no por... Yo no veo que los delegaos se pringuen por la gente ni... Bueno, si te hablo del primer delegado, de la primera promoción que yo... bueno, allí si nos enterábamos de las cosas era... bueno, era un chico superdespachero pero para él. Luego para los demás... a ver si alguno lo escuchó hablar en clase, a ver si alguno... es que si yo veo eso de... de un delegado que debe ser el que... traslade las inquietudes nuestras a los profesores y diga de los profesores hacia nosotros algo, aquella persona fue totalmente nula. Ahora, para él trabajó un montón. Pero una barbaridad. Bueno, pues sí sacó beneficios para él. Luego, así otro delegado que yo puede conocer... son delegados que trabajan para ellos. Yo no veo que trabajen para los... Y no hablo sólo de mi carrera, si no por ejemplo de mis compañeras de piso. Sus delegaos, de cosas que me han... no eran delegados informativos, ni mucho menos ni nada. Luego, de éstos que están metidos en de esto de estudiantes y eso, a ver si tú alguna vez has escuchado de ese niño... digo yo por qué te voy a votar a ti, yo porqué voy a votar a una persona que yo ni siquiera he escuchado nada de él, y está en mi misma clase. Dice vótame, cuando llega la hora... vótame, vótame. Y yo sí, sí. Yo por qué te voy a votar a ti, yo... tú te has preocupado porque yo te conozca siquiera” (María, 40).

“ (...). Hoy es comodismo. Hoy se es cómodo. Comodidad. Que tú te preocupas por tus estudios, por sacártelo y se acabó. Y lo que hemos estado hablando del altruismo y eso, que ya no te preocupa más nada. Hoy en día yo lo veo así” (María, 42).

En general el tono es bastante escéptico no sólo en lo que se refiere a la participación política, sino incluso a toda forma de acción colectiva. He aquí una declaración en que se lleva al extremo la desconfianza hacia lo social, ensalzando las realidades de alcance individual como las únicas realmente auténticas y con credibilidad. Al final, concluye que, de los afanes individuales, sin duda los más legítimos son los que se refieren a las obligaciones académicas (muy sincrética expresión del escaso ascendiente

³⁸ Para alguno no se trata más que de “cosa de profesores” (Pepi, 22), como dando a entender que supone una esfera de actividades donde realmente no se cuecen sus verdaderos intereses: ir aprobando.

que las propuestas desinteresadas, que exceden lo curricularmente rentable, tienen entre este tipo de estudiantes).

“-No, porque yo ya me he desvinculado de esos temas. Yo ya si tengo que hacer algo lo hago de forma individual. O sea, individual pues yo respetando lo que sea, o yo reciclando lo que sea, o yo a nivel individual si veo que puedo ayudar en algo pues lo hago... Yo creo que... en esos temas yo creo que es que hay que ser más... a nivel personal, entre personas, ser más honesto entre nosotros mismos, y ayudarnos más entre nosotros mismos que... a un nivel global de decir... ah... yo no creo... Primero algo cercano, ser más...decir como ser más buenos dentro de lo que abarcas tú, que ser muy altruista y luego ser igual un...o mucho de boquilla...yo es que...yo es que no creo en los grupos nada. Igual porque he intentado meterme en grupos y al final lo que he visto ha sido un plan de amigos de colegas que al final intenta siempre ser uno o dos el que manda... y luego los demás... mucha igualdad, mucha igualdad, y es mentira todo ¿comprendes? No sé si me entiendes en ese sentido.

(...).

Cuando yo estaba en Málaga pues sí me movía algo más y eso, pero igual, igual ya es que te pasan los años y te vas dando cuenta también que no... dices y bueno para qué me... me voy a preocupar, si es que no... Y entonces ya he optado por... por si yo puedo hacer algo así a nivel individual pues lo hago. O en mi casa o... por ejemplo, nosotros tenemos campo, pues hacer algo allí... de no dañar, o de no... pero ya... así altruismo, y creo que eso no existe. El altruismo... vamos que no... Yo no me considero derrotista, o sea, en el sentido que... yo creo que si hay que luchar por algo, de los estudios por ejemplo, es que...” (María, 39-41).

En algún que otro caso se expresa con acidez la imposibilidad de una acción realmente participativa por parte de los estudiantes dada la centralidad del carácter jerárquico desde la que se entienden las relaciones profesores-alumnos³⁹.

“-D. Y en la universidad has vivido la movida de meterte de representante, de meterte en alguna asociación...”

-No. Tenía... quería haber... haber creado una pero... una digamos que hacíamos lo que... una asociación que digamos... partió de Juventud

³⁹ Pensamos que este tipo de estudiantes (son representantes de él Daniel, Miguel, Alberto, Sergio y de alguna manera también Alvaro) ostenta una percepción oscilante entre crítica y anuencia acerca del poder que tienen los profesores, como pretendiendo demostrar cierta resistencia. Aunque serán estos mismos los que después considerarán que la sumisión a la autoridad de los docentes es una forma de socialización anticipatoria en tanto el alumno se familiariza con el modo de dominación simbólica que de por sí conlleva la profesión a la que accederá una vez obtenido el título universitario.

Andalucista, y está... de hecho está funcionando todavía en otras universidades, sigue funcionando la asociación. Pero... aquí en Jaén no. O sea, tenía que haberlo hecho pero pasé. Directamente pasé. No le veía tampoco mucho sentido. A lo mejor en otros sitios... el tema de representación y eso a lo mejor sí, pero aquí... mamoneo. Aquí... digamos en los stand de las asociaciones tenían que poner a un cirujano, que supiera coser bien los labios de los... de los dirigentes de las asociaciones al culo de los profesores. Porque es así. Allí van todos a ver quién hace más la pelota, y entonces si haces muy bien la pelota ya te metes en la asociación. Sobre todo por ejemplo en Derecho. Yo no sé cómo estará en otros sitios, pero aquí tenemos superADEDEJA, que son pues los lameculos de profesores de la universidad. Al que te encuentras de representante o de... ya te digo, de dirigente de una asociación de Derecho te lo encuentras con el profesor así debajo del brazo eh..." (Daniel, 26-27).

En consonancia con ese punto de vista, estas expresiones totalmente descreídas de la oferta cultural universitaria⁴⁰, tanto que se llega a sospechar que dicha oferta responde a intereses absolutamente parciales del profesorado, en esa clave agónica con que se están describiendo las relaciones entre estudiantes y docentes.

"-Pues mira, entre quince conciertos de jazz, que va a ir poca gente, y que le gusta a poca gente, y un concierto de... yo qué sé, uno nada más, pero de otra cosa, de... alguien un poco más conocido, alguien que a la gente le llame la atención. A lo mejor a mí no me puede gustar particularmente ese grupo, o ese lo que sea, hace poco ha venido Ismael Serrano, no sé qué, que a mí particularmente me parece un tío anacrónico, o sea estar cantando todavía el mayo del 68 me parece absurdo, pero bueno, eso a la gente parece que le gusta, pues me parece que si organizas un concierto de esos que a mí no me gusto o a este no le guste, pero digamos que un poco que pueda atraer a más gente. Que a un concierto de jazz es que van a ir diez personas. A lo que sí he ido, y... yo el año pasado la verdad es que me aburrí un poco, el concierto que hacen de música clásica, eso lo organizan todos los años, y hace dos años estuvo bastante bien. Me gustó bastante. Pero bueno está bien que fomenten un poco eso. Pero además eso sí llenó el auditorio aquel que tienen allí abajo. Conferencias... eso es otra. Porque es que las conferencias yo creo que algunas veces las organizan para gastar el dinero. Yo me acuerdo que vi un cartel, yo creo que fue el año pasado o al principio de este curso, y el cartel era una conferencia supongo que muy interesante, muy amena y muy divertida, sobre la autobiografía en la literatura árabe contemporánea. O sea, eso me parece

⁴⁰ Curiosamente el jazz ha sido referido en varias entrevistas como un tipo de oferta cultural de la Universidad alejado de los intereses reales de los estudiantes. Hay quien expresa esto con rotundidad, como es el caso de Daniel; hay quienes lo hacen intentando al menos justificar que está bien que exista este tipo de actividad "culta".

que tiene que ser superinteresante. O sea, organizar una conferencia sobre eso me parece un poco absurdo” (Daniel, 33-34).

“D. Entonces, actividades culturales así de conferencias...

-Algunas veces viene algún chalado a contar algo. No tienen... normalmente son gente que son relaciones públicas de empresas y lo traen aquí a hablar de electricidad, por ejemplo, y no tienen ni idea. Porque es relaciones públicas de la empresa. Eso es vivir del cuento, de ganarse clientes invitándolos a copas. Traen a cualquiera. O te llevo por ahí a... a que te den cursillos los que se suponen luego que van a vender aparatos eléctricos. Te llevan por ahí a... que no, que no me (...), simplemente los viajes que te hacen... pues por ejemplo para ver instalaciones especiales, vas a ir a ver el mundo, vas allí y no ves nada. O sea, no ves nada, no ves nada más que instalaciones y cosas de éstas, y para lo que sirven” (Sergio, 32).

5.3.3. El compañerismo es dejarse los apuntes.

Entre este tipo de estudiante lo cierto es que, a diferencia de los “estudiantes no utilitaristas”, no aparece como una cuestión demasiado importante el que predominen o no las relaciones de solidaridad entre compañeros. Más bien parece que se sobreentiende un clima caracterizado por la desintegración y la falta de unidad que hace que se perciba como el mejor síntoma de buenas relaciones entre compañeros el que entre éstos sea efectivo el intercambio de apuntes⁴¹.

“ -Que no me relacionaba yo con tanta gente. Yo por ejemplo este año, también quizás que es que en primero estábamos mucha gente. Si nos tocó el edificio cuatro y nos tuvimos que cambiar al seis, porque en el cuatro es que no cogíamos. Era mucha gente. Quizás este año, por ejemplo en el grupo de tercero, de segundo estamos muy pocos y nos conocemos tos. Yo este año ya me hablo con todo el mundo. A mí todo el mundo me conoce, a mí todo el mundo me pide apuntes, si no vas...” (Pepi, 11).

“Pues ya... quieras que no te has tenido que hacer a otra gente. Pero yo ahora mismo no tengo problemas, yo me relaciono con toda la clase. Yo ahora la vergüenza de decirle a uno que me deje los apuntes... cuando yo estoy harta de dejárselos a otros... toda la clase. Qué va. Y además mucha gente viene a mí a todas horas, empezando por el portero, déjame los apuntes de esta... Pepi. Y está no sé qué, cómo...” (Pepi, 15).

⁴¹ Lo que hemos visto otros justamente critican como un indicador de individualismo.

El intercambio en sentido estricto, es decir, no como una actividad gratuita, actúa, en efecto, como medida del clima de integración entre compañeros, y esto lo hemos visto así valorado prácticamente por todos nuestros estudiantes de este tipo no culturalista. No obstante, como señalaban Ortí y Alonso (1990), el que los apuntes funcionen como “equivalente general” en las relaciones entre alumnos, refleja que no podemos hablar tanto de una solidaridad afectiva entre ellos, sino más bien de simple colusión de intereses. Y de hecho para algunos de nuestros estudiantes, aunque cuenten con un pequeño grupo de amistades con los que sí pueden intercambiar apuntes, valoran el clima predominante es de una débil integración, que achacan al individualismo y la competitividad que de por sí imprime la lógica de los estudios⁴².

“-Eso sí. Yo lo veo... eso sí, eso sí lo veo yo en el ambiente de mi facultad en tanto en cuanto a la hora de... los apuntes. Un poner, yo por clase pues he ido poco, iba a las prácticas ¿no? y yo pues seguía a mi rollo, iba a clase (...), iba... me iba a la biblioteca a estudiar, o me iba a hacer miles...o desde darles clase a mis zagales, clases particulares, o...pues mira, en la asociación hay que hacer tal cosa, pues está claro me voy a hacer lo de la asociación porque me gusta más, entonces pues por clase apareces poco. Y tú luego vas a pedir apuntes y los apuntes no te los dan... la solidaridad y el compañerismo ni de coña. Es decir, que a mí me ha... a mí me han pedido apuntes y si yo los he tenido yo los deajo. Porque a mí... si fuese a ti, dame los apuntes, y tú ya no los tienes, hombre eso no, pero dejártelos para que los fotocopies... por qué, porque yo los he copiado y tú no. Pero si yo de todas maneras si subo a clase los tengo que copiar, a mí qué más me da que tú los... que tú hagas unas fotocopias de los míos. Eso no me importa para nada ¿no? Y sin embargo eso sí lo he visto yo que... los apuntes, pasarte material de libros, de... cualquier cosa no. Si tú... te pasan si tú tienes algo que pasar. Aquí sí se da mucho eso de que al que buen árbol se arrima... aquí si tú tienes algo que ofrecer entonces tienes amigos... te salen como sea, por tos laos” (Mario, 7-8).

“ (...) y sí la gente, vamos todos van... a su bola, intentan no ayudarte; yo qué sé, quizá... yo tengo un poco de más de suerte, a mí me dejan más apuntes; yo, quizá, soy una distribuidora oficial de apuntes, por lo que veo porque... (...).

⁴² Esto lo hemos encontrado más claramente en jóvenes que cursan licenciaturas y estudios técnicos frente a diplomaturas no técnicas. Probablemente nos esté informando del mayor valor certificante de unos estudios respecto a otros, que confiere un clima más competitivo frente a otro más relajado.

(...) pero hay mucho pijoterío por ahí suelto y es, el pijoterío típico de Jaén; el... su padre, a lo mejor son funcionario, pues la niña dice que su padre ha sido abogado; o se las van dando de lo que no son...

(...) No suelen ayudar mucho, los apuntes así, a regañadientes, pero... Como piensan que tú también consigues, por lo menos en mi caso, piensan ellos, y dicen bueno, y si a mí me hacen falta este tío me los puede dejar” (Miguel, 49-51).

“-Hay de todo. Hay de todo. Están pues... algunos que son buena gente, puedes hablar con ellos, puedes tener, yo qué sé, una buena relación, a los típicos capullos de siempre, que son mayoría, por lo menos en nuestra clase. En nuestra clase hay una... hay una sarta de... es eso, gente muy cerrada, gente con llevar dos años estudiando Derecho se creen que son ya el culmen de la sabiduría del Derecho. Nosotros los juristas... gente que se pone a decir una serie de patochadas y de tonterías, pensando que es que son... son patéticos, realmente son patéticos.

D. Esos son la mayoría...

-Pues la verdad es que sí. A lo mejor no son todos del mismo tipo pero... digamos dentro de los subtipos que configuran el capullo común, pues sí, son mayoría “ (Daniel, 11).

“-Yo en mi instituto estaba muy a gusto; estaba con mis amigas... y mi mis amigas no... no han seguido estudiando conmigo. Una ha estudiado Veterinaria, otra se quitó de estudiar... Y esas amigas... la verdad que se han perdido... yo estaba muy a gusto con ellas y al volver aquí tienes que hacer nuevas amistades... Con más gente... he hecho buenas amistades, pero he hecho otras que no han sido muy buenas (...).

-Aquí la... la gente de la Universidad es más interesada. Para mí. En el instituto eras amigo porque salían juntos y se veían en el pueblo... aunque mis amigas eran, de la pandilla, de otro pueblo, de Jamilena...” (Inma, 8-9).

El intercambio de apuntes, y con esto también estamos de acuerdo con el citado trabajo de Ortí y Alonso, nos remite a unas relaciones muy instrumentales, muy mediadas por el examen, de forma que en absoluto hemos de suponer nada que se le parezca a un intercambio intelectual, ni siquiera en la mayoría de los casos a un interés por los contenidos de la carrera. Hemos de hacer, no obstante, la excepción de los estudios con una dimensión profesionalizadora muy clara (las ingenierías técnicas sobre todo en nuestros entrevistados), donde hablar de la carrera sí parece ser frecuente entre al menos los alumnos más comprometidos con ella.

“ (...) Entonces tienes los dos... yo he visto los dos extremos, es decir el que no le gusta... el que le gusta nada más que... habla mucho de la carrera, y aparte el contacto que tiene con la gente de la carrera es la carrera, no hay otro contacto, si hay otro contacto aparte de los estudios de la carrera es irte de... de cubas. De la fiesta de no sé qué, de la fiesta de no sé cuánto” (Mario, 6-7).

En algunos casos ciertamente la Universidad parece tener claramente los rasgos de lo que M. Augé (1993) denomina los “no-lugares”: espacios en que no podemos encontrar referentes de identidad, relaciones e historia. Entre aquellos estudiantes que, por diversos motivos, han optado por ir y venir diariamente a la Universidad, es donde con mayor evidencia se muestra este desapego al propio espacio universitario. Este quedaría reducido a un lugar de tránsito, de circulación y distribución de apuntes sobre todo, y en el que la provisionalidad (“siempre estoy en la carretera”) parece ser un rasgo bastante significativo, que se opone al pueblo como lugar de relaciones estables, fiables, donde se sale, se tienen los amigos; se encuentra uno, en definitiva, en su ambiente, frente al clima más extraño, e incluso hostil al decir de algunos (Pepe), de la Universidad.

“ (...). No, simplemente se relacionan más los que viven en un piso. Los que viven en piso, hoy se toma café en mi piso... Yo en ese sentido no me relaciono mucho porque yo voy y vengo de mi pueblo. Siempre estoy en la carretera. Y más mi novia también menos que yo. Entonces yo no me relaciono ni me junto con la gente ni nada. Bueno, me he relacionado en clase, pero que esta gente que viven en pisos, que vienen de fuera, pues se relacionan entre ellos. Hoy nos juntamos en mi piso para ver un partido y compramos una caja de a litros, vale. Hoy nos vamos de café al piso de tal niño, vale. La gente que estudian en pisos se relacionan más entre ellas. No se relacionan tanto con los residentes de aquí o con los que son de pueblo que van y vienen. Y... esos que son de pueblos cercanos que van y vienen, el tiempo que pierden yendo y viniendo, teniendo clases por la mañana, prácticas por la tarde o al revés, eso es horroroso. Entre lo que te tiras ahí y lo que te tiras de viaje...” (Sergio, 25).

*“D. Ajá. Pero miedo a qué refieres... dices tú que temías antes. ¿Qué era...? El miedo que dices tú que tenías antes. A la gente...
-Pues yo creo que era más miedo a los profesores que a la asignatura. A una asignatura no le puedes tener miedo. Es como tú... la gente dice: "tienes miedo a las balas". A las balas no, yo tengo miedo a la velocidad que van las balas. A las balas nunca... Pues lo mismo creo yo que me pasa.*

D. Y a los profesores, ¿por qué? ¿Eran profesores que imponían mucho?

-Yo no sé. O... y eso que íbamos muchas veces preparaos porque sabíamos que nos iban a preguntar. Pero a lo mejor a preguntarte algo y que toda la gente se quede mirándote y decir: "lo habré dicho bien o no lo habré dicho bien? "se estarán riéndose por detrás o...estarán...". Yo más que nada era por la vergüenza de pasármelo... Porque yo creo que llegar allí y no conocer a nadie y que te pregunten algo y que tú no sepas contestar o que... lo bastante que te pregunten para que tú empieces a tartamudear... y eso lo haces y en ese momento empieza a tartamu... Y yo decía..."como me pregun...", y yo siempre agachaba... y me sentaba el primero, de las primeras filas me sentaba, y sentía miedo... y sentía más que nada vergüenza por la gente, por los compañeros. Yo por los profesores no, porque los profesores que te pueden hacer una pregunta y unas veces la puedes contestar bien y otras veces pues no sabes contestarlas. Yo más que nada por los compañeros.

D. Pero, ¿por qué?, Porque había compañeros que había muy...

- Siempre suelen haber algunos más... algunos graciosos que se sientan por detrás. Y que tú has dicho cualquier cosa o que te tienen... entre... ceja y ceja, y que no te puedan ver...

D. Pero... que son gente que son más listos de la cuenta o que van...

-No, yo creo que esos son los más listos de todos, de la clase (...), Nosotros nos sentamos un grupillo alante y, claro, los que nos sentábamos alante ya éramos los empollones... ya teníamos la etiqueta puesta. Y yo no, yo me siento alante porque quiero pillar bien los apuntes. Porque encima de que vengo del instituto que nos lo daban todo, que decíamos treinta veces "repite" y repetían... y el llegar allí a clase y decir "pues, bueno, que no me enterado de esto", los que estaban atrás tampoco se enteraban, lo que pasa que por no preguntar... Y luego nos pedían los apuntes los de atrás, que es el caso. Luego la gente que no iba a clase: "déjame los apuntes", y yo decía "bueno, y cómo no llevas todos los apuntes", y se (..)" (Pepe, 18-19).

"-Sí. Estábamos... estábamos a lo mejor un día para decir "Pedro, ¿por qué no te vienes el fin de semana aquí a Jaén?" Y le decía yo "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).

La transitoriedad con la que este tipo de estudiante se relaciona con la Universidad creemos es la que está en la base de los conflictos de los que en no pocas ocasiones nos han informado nuestros entrevistados surgidos a raíz de la organización de actos integrativos. Es como si este tipo de universitario mostrara una menor predisposición a participar en actos corporativos, dado que éstos se salen de la órbita de la utilidad desde la

que focalizan su relación con la Universidad. Ya vimos cómo algunos de nuestros universitarios “cultos” se referían indignados a estos episodios conflictivos como ejemplos de individualismo e insolidaridad.

*“D. Eh... la... bueno la cena la tenéis ya mismo. ¿Hoy no? Y qué, eso cómo va a salir, cómo... la gente se ve que vaya, que no va.
-Sí va. Pero que ahí hay muchos follones. Por eso te digo también. Pues no sé, porque los delegaos... han buscado eso, el sitio...buscaron primero uno, luego han buscado otro, que también han perdido muchas mañanas ¿no? Y se entretiene una en decir que eso es... yo no sé si es verdad o mentira, que se habían quedado con dinero de la clase. Por eso te digo, que hay montado un follón que... Las "nenas", que decían que..."escucha, qué grupillo", desconfiando, fueron a preguntar al hotel y dijeron que valía tres mil ochocientas o no sé qué, sin IVA o con IVA, bueno, ahí se armó un follón...” (Conchi2, 12).*

*“D. La cena de fin de carrera ya la habéis hecho, o no...
-También hubo. Hubo, pero fue... la pusieron muy malamente, porque la pusieron de que yo tuviera un examen y yo no... no fui. Este año yo... yo voy a organizar una por mi cuenta. Yo misma, es decir, me voy a ir yo sola a cenar si hace falta...” (Inma, 41).*

En general, en todos los estudiantes del tipo no culturalista que estamos describiendo en este apartado se pone en evidencia la debilidad de la institución universitaria para conformar identidades. No parece ser la Universidad un “lugar” en el sentido de Augé en tanto nos resulta difícil identificar referencias de identidad y los propios sujetos nos hablan de lo endeble de los lazos de interrelación entre estudiantes. No obstante, sí hemos de dejar constancia de la referencia mayoritaria a un espacio que, aunque no ubicado en el recinto de la Universidad, sí apunta a tener cierta capacidad de semantización de lo universitario. Nos referimos a la movida nocturna del jueves. Se trata éste de un lugar muy referenciado como típicamente universitario (“el jueves universitario”) y reclamado en alguna ocasión (recordemos, por ejemplo, el discurso de Virginia) como distintivo de quienes viven realmente la vida universitaria frente a quienes lo hacen de un modo más intermitente (“las ennoviadas”, decía Virginia, refiriéndose al las niñas que iban y venían diariamente de sus pueblos). De todas formas, hemos de señalar que la marcha del jueves realmente quienes la protagonizan

son los que durante el curso viven en pisos de estudiantes, pues los que viven en Jaén con sus padres refieren normalmente –como hemos tenido ocasión de indicar- las dificultades que suelen encontrar para salir cuando no se trata de los fines de semana.

-Sí, de vez en cuando... bueno, como éste que yo digo es de pueblo, es de Marmolejo, pues... como él tiene un piso aquí pues los jueves, pues no sé, los jueves que es el día que más gente hay así de la universidad pues nos vamos a dar una vuelta.

(...). El jueves pues... uf, todo el mundo, pero un montón de gente. De la universidad y de fuera de la universidad pero que de... de mi misma clase, yo creo que... menos los que se van a su pueblo, que van y vienen, yo creo que he visto a todos, a todos de marcha. Más o menos borrachos pero los he visto.

(...)

-El jueves... los jueves sí. Es que eso es lo que suele pasar. Los jueves es como si fuera... el día de la clase. Porque todos los de la clase suelen quedar... no todos, porque dentro de la clase hay... y más en nues... en mi clase, hay muchos grupitos y... para acá, para allá. Dos... vamos diferenciamos el de la derecha y el de la izquierda, que se sientan a la derecha y otros se sientan a la izquierda. Esos son, vamos... “ (Alvaro, 8-10).

En conjunto, para los estudiantes que hemos denominado indiferentes al discurso de la cultura, no se aprecia una predisposición favorable a ningún tipo de discurso acerca de la “identidad estudiantil”, dibujándose tan sólo el intercambio de apuntes como posible actividad que estructure unas muy débiles relaciones sociales en ese sentido. Sólo podemos hacer la salvedad de la marcha del jueves como lugar de encuentro universitario, con gran capacidad identitaria, pero que –insistimos- resulta una esfera lúdica que no tiene por qué guardar coherencia con el discurso sobre la cultura y el desinterés.

5.3. Cultos, pero con esfuerzo.

Vamos a describir en este tercer y último tipo una forma de relacionarse con la cultura muy reveladora –pensamos- de las condiciones que hacen más fácil la adhesión al discurso del desinterés, pues se trata de estudiantes que muestran una postura

culturalista en el sentido que hasta ahora venimos viendo, pero con la particularidad de que dicha postura está marcada con la impronta del esfuerzo o la deliberación del que se adscribe a un rol intencionadamente, y en ese sentido sin la “naturalidad” del que lo hace por hábito sin tomar conciencia de ello. Se trataría, según Hatcher (op. cit.) de un tipo de acción desinteresada aunque deliberativa.

Resulta de este modo paradigmático el discurso de Rubén, estudiante de 3° de Humanidades, hijo de mecánico y ama de casa, que destaca ser el primer universitario de su familia. Nos cuenta cómo en su segundo año en la Universidad descubrió que el gusto y el interés por la carrera podían constituir un elemento de distinción con respecto al común de los estudiantes, con rentabilidad curricular, además.

“ (...) Y luego ya, pues a partir de segundo empecé a cambiar la concepción. Como no sólo me empezaba a interesar por... por la carrera, sino que veía que me gustaba, pues dije: "ahora lo que voy a hacer es preocuparme de que ese interés se traduzca en notas" (Rubén, 4).

“ (...) Así voy... ya te digo que es por gusto, que lo hago por gusto. Lo que no me gusta no lo hago. Y así es como funciona yo” (Rubén, 6).

“(...) Y él es también una persona interesantísima. Que muchas de las concepciones que yo tengo de la Universidad las comparte conmigo, sobre todo la del teatro. Y... ya te digo, bajo a clase porque es que me lo paso de escándalo. Somos gente además a las que nos gusta hacer cosas muy raras” (Rubén, 12).

En su experiencia universitaria, tal como nos la cuenta, resulta central ese equilibrio entre el gusto (desinterés, despreocupación por los resultados) y el interés. En la siguiente cita podemos apreciar esta forma de autoconciencia de ser distinto (por ejemplo, al relacionarse con los profesores) pero mediando en ello un esfuerzo para serlo (“te lo has ganado”).

“ (...) Entre otras cosas porque yo no tengo enchufes, los enchufes que tengo pues pueden ser los que yo he conseguido y que tampoco lo llamaría yo enchufes ¿no? A lo mejor te has ganado la simpatía de un profesor, y a la hora de la verdad no te va a servir de mucho, pero la tienes ahí y te la has ganado por lo que tú has hecho” (Rubén, 11).

El se sabe bien diferente del estudiante de a pie, y expresa en ese sentido un discurso culturalista de condena de la apatía cultural y participativa. No obstante, en su apología del desinterés pronto sale a relucir la utilidad de la cultura, como hasta ahora venimos viendo.

“ (...) Y los profesores nos lo reconocen. Hay algunos a los que no les caemos bien, pero la mayoría... la mayoría está encantadísimo con nosotros. Tampoco es que seamos nada del otro mundo. Pero como estamos en comparación con el resto de la clase, que son gente de ésta que llega, coge sus apuntes, se va a su casa, son gente sosa y que no hacen nada, pues los profesores lo agradecen.

D. Que no hacen nada, a qué te refieres, que no hacen nada de...

-De lo que, por ejemplo, hacemos nosotros. No hacen teatro, no hacen conferencias... Luego, por ejemplo... la... la asociación ésta que tenemos nosotros, la asociación de estudiantes Littera, pues la fundamos hace poco, la fundamos con intención de que los estudiantes de Filología principalmente tuviesen, no sé, algo a lo que echar mano por si tenían alguna inquietud con respecto a su carrera, y te das cuenta de que es que la gente no reacciona. Que la gente, primero se queja, porque el paso primero es siempre quejarse: "no tenemos nada, no tenemos nada". Cuando lo tiene, porque de verdad se ha interesado en hacerlo, lo rechazan. Lo rechazan o... o lo relegan al ostracismo, vamos, pasan de ello totalmente” (Rubén, 15).

“-No es reticencias, si no que simplemente pasan. Pasan de ella. Porque... por lo que sea, porque a lo mejor no siente simpatía por el que está de presidente, no siente simpatía por éste por aquél, o porque no tienen... no tienen, no sé, un resquemor de sangre como el que yo tengo. Es decir, tengo aquí la posibilidad, por qué no la voy a aprovechar.” (Rubén, 18).

“-Por lo general, de cualquier cosa. Por lo general, relacionado con mi carrera, pero... o sea, una conferencia que tiene un título interesante voy a ir. De igual manera voy a ir. Siempre que, ya te digo, me interese a mí, o yo crea que me va a servir de algo, aunque sea poco interesante. Pero... pretendo, sí, abarcar todo lo que puedo. Pues, como es gratis, como es gratis y me lo puedo permitir, pues lo hago. Así de simple” (Rubén, 37).

“ (...) Y dije, pues mira, si voy a tener oportunidad de probar algo nuevo y luego voy a tener oportunidad de viajar, de conocer a gente y no me va a suponer una pérdida de tiempo... porque no es una pérdida de tiempo para nada, porque no, me lo comentaron, tuvimos un ensayo, el director me dio el visto bueno y a partir de ahí ya hemos entrado. Y siempre como... como algo más... como algo más que se puede hacer a partir de la Universidad.

Y para mí el teatro y la experiencia personal con la gente que hay dentro ha sido una de las más fuertes de mi vida” (Rubén, 20).

Quizá cuando habla de los padres es cuando más se evidencia la necesidad de justificar los resultados (el beneficio) de su apuesta culturalista, y en ese sentido de conjugar el placer y la rentabilidad.

“ (...) mi madre pues se planteó... o sea, la manera que yo tenía de plantearme la carrera la veía muy extraña. Empezó a decir: "tú tienes que aprobar"... porque claro siempre estaba acostumbrada a ir aprobando en su tiempo. Empezó a decir: "tú tienes que aprobar...". Yo creo que ya he llegado a acostumbrarla al hecho de que mi carrera es mía, la estoy haciendo porque me gusta, porque me divierte, y el planteamiento que tenga es lo de menos. Siempre... siempre y cuando llegue a ser lo que... lo que me propongo. Y yo creo que no le va a sonar a raro. Porque se han acostumbrados ellos también a que yo en cierta manera sea independiente, a que haga lo que me gusta, y se dan cuenta de siem... siempre que hago algo así grande que me gusta, siempre redundo en mi beneficio. Siempre. Sea académico o personal, pero siempre” (Rubén, 24).

Otro rasgo destacable de este estudiante es que pone muy claramente de manifiesto cómo el proceso de adhesión a la cultura desinteresada en su caso responde a un deliberado encauzamiento de su ocio hacia el tipo de cultura universitaria con la que, por otra parte, estamos viendo en todo momento dice sentirse satisfecho por la rentabilidad que cree le reporta de cara a su carrera.

“ (...). Tuve un grupo de música y... durante cuatro años me estuve relacionando con gente bastante mayor que yo. Yo tocaba con gente de treinta, treinta y cinco años. Y era un ambiente en el que también viajabas mucho y conocías ambientes diferentes. Pero últimamente pues sí. Me estoy ciñendo más a lo que es la cultura universitaria. Antes, ya te digo, era... pues muchísimo más mayor porque yo con dieciocho años ya empecé a tocar con gente de treinta. Y, eh... fue tal vez un salto muy rápido lo que es la madurez esta de los treinta años” (Rubén, 22).

“ (...). Este año tal vez más porque tengo la ventaja de que el ocio ese que me reservo lo puedo unir si cabe aún más con lo que es la Universidad. Leyendo, leyendo, leyendo” (Rubén, 30).

La experiencia y el discurso de Cristina, hija de pequeños agricultores y jornaleros por temporadas, nos resultan así mismo muy significativos. Es central la tensión idealismo-realismo tanto en su modo de abordar los estudios como en la conformación de expectativas y aspiraciones profesionales, tensión que entendemos guarda un estrecho paralelismo con la del gusto-interés que veíamos en el discurso de Rubén. Siendo consciente de haber elegido una carrera de pocas salidas, y contando con el apoyo de sus padres⁴³ en esa decisión “por gusto” –comenta- (Cristina, 4), más adelante nos informa del obsesivo y agobiante sentimiento de responsabilidad (respecto a los padres) con que vivió los inicios de su carrera (Cristina, 5), y del que tuvo que desembarazarse para recuperar el poder añadir a la simple rentabilidad curricular otras facetas que ella consideraba propias de la vida universitaria como eran la posibilidad de disfrutar con los contenidos de las asignaturas (Cristina, 7), la socialidad con los compañeros, la asistencia a cursos, conferencias, etc. (Cristina, 9, 28), la participación en espectáculos y actividades culturales (Cristina, 18) y, en definitiva, sentir que cambiaba incluso su cosmovisión (Cristina, 16).

“D. Porque tus padres tenían claro lo de la carrera.

-No, sí. Ellos me han apoyado de siempre. Ellos la que yo quisiera. Es más, ellos sabían que salida no tenía, porque lo comentaba yo. Pero ellos sabían que lo que me gustaba a mí y ya está. Si...” (Cristina, 4).

“- (...) 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. Que yo... había asignaturas en las que las disfrutaba o... no sé, sacaba un provecho así de ellas. Pero otras que... son tan básicas, es que en primero... supongo que será igual en todas las carreras, son asignaturas tan básicas, química, matemáticas, física...” (Cristina, 5).

- (...) Pero que ya sí... que a poquito a poco se fue apaciguando todo y tomándotelo todo con más tranquilidad y viéndolo todo más.. y disfrutando más de las asignaturas, de...de lo que se parecían. No sé, que ya poquito a poco... yo por lo menos me veo... empecé así muy fuerte y muy agobiada y luego ya poco a poco” (Cristina, 7).

⁴³ Ella piensa que el ser hija única ha hecho posible esas concesiones (“privilegios”) por parte de sus progenitores.

“- (...). Pero que ir a las clases me ayuda mucho. Pero luego ya después, no sé, la he ido compaginando con otras cosas que me interesaran. Hombre, o un ratito en la cafetería a lo mejor con un amigo que te apetezca hablar, o eso, también me parece que también hace falta. Pero... yo qué sé, vamos, también pararte ya a nivel de estudio y eso, si surge algún curso o eso... yo los primeros cursos no iba por no faltar a clase, y ahora pues sí. Intento compaginarlo, tampoco... la semana pasada estuve en Baeza una semana entera y... no me pasó nada. He estado un poquito... ahora el lunes llegas desconcertada ¿no? pero... no sé, también me hace falta...o yo veo que me hace falta buscarme...salir de la rutina un poco” (Cristina, 9).

“- (...). Y este año, quizás por eso, porque tengo menos asignaturas, pues no sé, estoy aprovechando para hacer el curso de fotografía, no sé, así cosas que me gustaban hacer y que ha surgido este año y aprovecho para hacerlo. Que ni me da puntos ni para nada” (Cristina, 28).

“- (...). Yo por ejemplo a lo largo de la carrera me voy relajando en los es... me he ido, no sé, me he ido distribuyendo y aprovechando el tiempo más. A lo mejor he dedicado menos horas de estudio, me han rendido igual o más. Pero he sacado otras cosas que también me eran necesarias. Yo he aprovechado para ir con esta gente al cine más, o al teatro. Eso que... no sé, que yo veía antes muy lejos ir yo al teatro, pues ahora incluso me gusta. O algún concierto o algo... que no... Yo por ejemplo he ido valorando otras cosas, y la gente igual. Que se valoran cosas distintas” (Cristina, 18).

“- (...). En un principio estábamos todos más cuadraditos. Tener un grupito, pero poco a poco no sé, incluso ya no sólo te relacionas con gente de tu clase sino de otras clases. Incluso de cursos superiores. Que ya no sé, yo una vez que llegas a segundo ciclo, como las asignaturas la puede coger gente de cualquier curso, no sé, te relacionas con gente que ya va a acabar ese año, con gente que lleva estudiando a lo mejor seis años, con muchos tipos de gente. Que no sé, que eso también me ha hecho ver la carrera de otra manera. No solamente aprender lo que viene en los libros, si no a ver la biología, o la vida, de otra manera mucho más abierta” (Cristina, 16).

Observemos cómo de lo que nos está informando Cristina es de su proceso de conversión (ella ha tenido que aprender a ser desinteresada: voy a cursos “sin que me den puntos ni para nada”) al rol cultural universitario, tal como hemos descrito en apartados anteriores se manifiesta entre nuestros estudiantes: interés por aprender, compañerismo,

asistencia a actos culturales, preocupación científica⁴⁴. Quizá sea ésta última la dimensión que se manifiesta en ella con más fuerza, dado que en el último año de su carrera disfruta una beca de colaboración y tiene entre sus planes realizar una tesina. De hecho expresa le gustaría dedicarse a la investigación, aunque considera que es “realista” en la valoración de sus posibilidades, que estima son pocas. No obstante, decide concederse el “privilegio” de no sujetarse en el primer año de titulada a la preparación de oposiciones –que es la salida más segura y con la que cuenta en todo momento, a pesar de no ser la que más se adecúa a sus gustos-, y dedicarlo a preparar su tesina y de este modo a la investigación, aunque con la provisionalidad que le confieren las escasas posibilidades que valora tiene de conseguir una beca. El límite que parece estar funcionando, pues, es el de la imposibilidad de dedicarse a una carrera investigadora por amor al arte, sin que medie ningún tipo de compensación económica. De modo que tiene muy claro que el lujo de hacer tesina se va a limitar tan sólo al primer año de licenciada.

“- Lo que yo tengo pensado hacer sería... no sé, quedarme en mi pueblo intentaré no quedarme. Ya no me gustaría seguir pidiéndole a mis padres dinero para quedarme aquí. Entonces lo que haría sería... o buscarme un piso muy baratito, compartido, y compaginar con algún trabajo, buscarme cursillos o hacer algo con Pepe, alguna tesina o algo. No sé, algo distinto, por lo menos durante este año próximo. El... tener libertad para yo elegir lo que yo quiero hacer después.

(...)Porque veo que todas las nubes que te vas haciendo en la carrera, nubes de tu futuro, de tus posibilidades, de lo que... del panorama tan amplio que se abre, el ir a tu pueblo se te cierra. Totalmente. O yo por lo menos lo veo así. Entonces me planteaba quedarme el... este año siguiente aquí, hacer algo, si surge la tesina o algo, por hacerla, no pensando en quedarme en tesis ni nada, porque no confío en que me den beca. Yo pido lo que haga falta. A la vez que hago eso, intentar hacer cursillo, y si estoy en un piso pues buscarme algún trabajillo aunque sea los fines de semana. Porque a la tesina quiero dedicarle el menos... o sea, hacerla lo más pronto posible. No quiero dedicarle mucho tiempo” (Cristina, 20).

- (...). Pero... no sé, es muy atractivo tener un sueldo fijo durante toda tu vida. Y ya despreocuparte y disfrutar un poquito más de lo que te gusta. Que a mí me gusta salir al campo, o... no sé, o me gustaría hacer una tesis,

⁴⁴ Incluso en los años de carrera ha participado puntualmente en alguna ONG. En cuanto a la participación en órganos de representación institucional, no obstante, dice que no creer en esto, pues está muy mediada por la relación de poder de los profesores sobre los alumnos.

pero me gustaría hacerlo más sobre algo... teniendo ya algo fijo” (Cristina, 26).

“- (...) Porque ve que lo de la investigación no es tan bonito como se nos plantea. Que... no sé. Lo que hemos estado hablando antes, que si tienes padrino, en todos los lados entras, si no... que hay que dar muchos tumbos antes de... de eso. Y aún así, los das seguro. Y luego gente que... no sé, quizás yo los vea un poco utópicos, que el estar allí colaborando ya de por sí saben que van a estar allí en la universidad, lo más seguro, lo más probable” (Cristina, 23).

Estudiante vocacionada hacia la investigación, sin embargo, expresa con nitidez el sentido de los límites que le impone la necesidad de no prolongar indefinidamente la dependencia de los padres. En la siguiente cita dice, no obstante, considerarse privilegiada, pues su conversión culturalista (más allá de lo estrictamente rentable académicamente) en general no hubiera sido posible si las limitaciones económicas hubiesen sido más apremiantes.

*“D. Porque la gente que se saca en cuatro años la carrera será poca.
-Poca. O sea, esas son gente que... ha tenido que estar forzado, como a lo mejor yo estuve el primer año. Ahí cuatro años a muerte, y por... por medios económicos o... sobre todo por medios económicos. Porque no se podían permitir el... el estar cinco. Por necesidad verá, fíjate, o como te digo, si ves que tu padre te va a decir que aprietas o lo dejas... en el verano te sacas las que hagan falta, vamos. Si no te las sacas en junio. Que todos si queremos podemos más, eso es claro vamos. Pero claro no vas a dedicar cuatro años, no sé, yo por lo menos no voy a dedicar cuatro años de mi vida o cinco a eso, exclusivamente. Porque me parece que la formación, por lo menos por lo que yo he visto, va a ser sólo académica (Cristina, 30).*

Lucía es otro de los casos en que se puede apreciar nítidamente el carácter deliberativo de la adhesión al ethos culturalista. Expresa con claridad haber evolucionado hacia una mayor apertura en las relaciones con sus compañeros. Los dos primeros cursos estuvo más aislada, y cuenta cómo sintió la necesidad de estar más integrada expresivamente en el ambiente universitario.

“- (...) ... yo soy una persona que no me considero abierta, pero que me he hecho abierta por la situación, porque siempre he estado de aquí para allá y si no te haces abierta pues... la gente no viene a ti. O la buscas tú o no viene a ti. Entonces en el caso éste sí considero que tienes que ser abierta, un poco en todo y en los estudios pues también” (Lucía, 7).

“- No, no me fue mal. Pero este año pues yo considero... he considerado que era importante que fuese a clase, y que también lo necesitaba a nivel personal, pues eso, relacionarme con gente. Porque realmente estaba yendo a la universidad y digo bueno, llevo dos años aquí, y a quién conozco. Porque tampoco... y... y a lo mejor... las amistades las sacas ahí. Si estás en la universidad pues... claro, estás todo el día allí, las amistades están allí, donde las... las sacas. Y claro yo decidí que no, que yo tenía que ir a clase” (Lucía, 19).

Se observa un proceso consciente e intencionado de integración con los compañeros, lo que toma en otras ocasiones a lo largo de la entrevista la forma de una buena voluntad corporativa que se indigna ante el individualismo interesado de quienes se resisten a la participación en actos expresivos, como el de la cena fin de curso.

“- (...) Es que ahí se puede distinguir pues las chicas estas que te digo, a lo mejor sí se pueden distinguir ellas porque son chicas... que son chicas también que a veces... eh... bueno, algunas de ellas en particular, de esas que piden los apuntes y ni siquiera te los deja ¿no? y dices bueno... Que vamos, que a mí me duele que haya esa rivalidad aquí ¿no?, digo bueno, si aquí dicen...si fuesen a conseguir algo con la carrera ya, con todos matrículas, pues a lo mejor lo consiguen ¿no? pero esa rivalidad de no te dejo mis apuntes que los he copiado yo, y que son míos y no te los dejo...” (Lucía, 26).

*“D.Y ahora en el tema de la cena, vais todo el mundo o...
-No, no todo el mundo. A mí me gusta por eso, porque a lo mejor ahí hay un poquillo más de... de unión ¿no? porque es diferente, porque la cena... porque vamos a salir todos juntos, cosa que es difícil que nos juntemos ¿no? Y yo creo que... que ahí por lo menos puede haber un poco de más unión, por lo menos eso espero. Que a mí me gusta... que a mí me gusta esta fecha porque digo bueno por lo menos es antes de que terminemos los exámenes, y a lo mejor si hay un poco de más unión pues te queda mejor recuerdo ¿no?” (Lucía, 27).*

- (...) Hombre es que eso... o sea, por ejemplo el delegado es el que se a ocupado de prácticamente todo, aunque hay de muchas movidas, porque la...en principio las chicas estas que te digo, otra vez me remito a ellas,

pues se fueron el otro día por el Infanta Cristina, porque la cena va a ser allí. Y estuvieron preguntando precios, estuvieron... y... y les dijo bueno, total que se informaron y les dijeron allí que la cena esa la habían... reunido, la habían... había llamado alguien diciendo que ya... que no iba a haber cena. Claro, y... y cosa que era falso, y yo digo y eso no puede llamar cualquiera, digo porque si a mí me han dejado un teléfono y un nombre digo pues el que está encargado de ahí llamará a ese teléfono para cerciorarse a ver si han dado de baja a la cena o no. Digo porque si no llama cualquiera de clase con... uno que no vaya a ir, yo qué sé, uno con mala idea, y pues la cena no se hace y ya está ¿no? Y... bueno, vinieron con ese cuento, y vinieron y le liaron al delegado... que si se estaba quedando con dinero de más, no sé qué, porque la cena era tres mil ochocientas, no sé qué, claro y hay que sumarle el IVA, y las otras se pusieron...Y se pusieron que no vea. Yo digo bueno, el delegado, el delegado es que no... Eduardo es el subdelegado sólo. Y decía Eduardo... ayer me decía que le iban a devolver el dinero antes de la cena a las chicas. Digo no hagas eso porque... digo para qué vas a liarla y vas a ser como ellas. Digo... lo mejor déjalo así y ya está ¿no? Y en ese tema sí ha habido la verdad es que líos” (Lucía, 28).

En la siguiente cita, nos dice que de cara a encontrar trabajo considera que el factor más importante es poseer la actitud de entender los estudios como una forma de enriquecimiento personal que se manifiesta, por ejemplo, en saber distinguir qué es lo que a uno personalmente le gusta (ideología de los carismas o los “gustos naturales”). Expresa, no obstante, a continuación que eso para ella es “una asignatura pendiente”, una cualidad a adquirir, con lo que de nuevo vemos el proceso de deliberada adquisición de unas determinadas habilidades que en ese sentido aparecen como algo “desnaturalizadas”, marcadas por la huella del esfuerzo.

*“D. Y tú crees que hay gente que lo tendrá más fácil que otros...
-Pues yo creo que el factor principal es... son cómo sea la persona de activa para buscar trabajo, creo que es uno de los principales. O sea, si eres una persona activa y te preocupas por... un poco... pues enriquecerte, en todos los sentidos, con todo lo que tú creas que te va a valer, y te mueves, y buscas lo que tú quieres, yo creo que eso va a beneficiar a una persona, la va a distinguir de otra persona que no lo tenga. Porque en el sentido académico, que alguien salga con más o menos notas, no me preocupa tanto, no sé, porque a lo mejor ves... no me preocupa tanto que alguien tenga una matrícula de honor y yo no la tenga. No lo sé. Es algo que no, que hombre, si puedes tener nota mejor ¿no? Si puedes tener un curriculum más... más repleto, pues mejor también. Así pues... a lo mejor*

de... de haber tenido experiencia trabajando, haciendo prácticas en empresas, que también lo cuentan, pero que en sí lo que más, lo que yo creo que es más importante es la iniciativa que tenga cada uno. De buscar un trabajo. O lo que quiera, de preocuparte a ver qué realmente le gusta. Porque eso para mí es una asignatura pendiente también, que realmente estoy estudiando pero... a veces no sabes qué es lo que más te gusta. Y a veces tampoco puedes elegir. Porque dices bueno, a mí me gusta esto, y me gustaría trabajar en esto, que tampoco lo tengo claro, decir... es que estoy estudiando empresa pero... empresariales por ejemplo abarca mucho. Y no sabes claro qué es lo que... qué es lo que te gusta” (Lucía, 40).

En el siguiente fragmento vemos cómo se debate entre el supuesto interés por aprender y el mero ir aprobando asignaturas. Este instrumentalismo a la hora de abordar los estudios⁴⁵ lo viene a relacionar ella con el desinterés cultural dominante entre los estudiantes, entre los cuales se incluye, aun queriendo expresar esta titubeante y débil “buena voluntad cultural”.

*“D. El ambiente en general de la universidad, por ejemplo, el ambiente cultural, tú ves que hay un ambiente cultural universitario...
- ¿Entre los alumnos? Creo que no...
D. Si tú has vivido algo de eso.
-Creo que no mucho. Que la gente... es que yo conozco así de... yo creo que somos muy vagos, que somos muy pasivos hoy en día. A lo mejor antes la gente que estudiaba, que era la menos, yo creo que a lo mejor, no lo sé, pero creo que a lo mejor era menos pasiva que no... que lo que somos ahora. Que ahora que... la verdad es que... es que lo veo así. Ya te digo, que yo también... con tantas asignaturas a veces digo es que... digo... a lo mejor me he cogido muchas ¿no? Porque digo es que no estoy aprendiendo de todas. Es que a lo mejor de unas estoy aprendiendo y de otras no. Pero claro como... en sí, bueno me importa aprender, no quiero decir que no me importa, me importa aprender, pero en sí digo algunas asignaturas digo en la vida real tampoco... las tienes ahí, pero es que no sé aplicar ni la mitad. Digo pues... yo este año, digo mi meta es... digo me apetece acabar este año ¿no? y... y pues... independientemente de...de que apren... no de que aprenda o no, porque al final acabas aprendiendo ¿no? pero que... que me gustaría acabar este año. Y entonces yo, con tantas asignaturas la verdad es que... el que mucho abarca poco aprieta. Entonces también me considero.. un poco pasiva en ese aspecto. No sé cómo explicártelo. Que en general yo creo que somos... no... o sea, son los menos, porque yo me*

⁴⁵ Que en su caso pretende justificar por los malos resultados académicos del primer año y el consiguiente retraso ocasionado. Aquí sí tendría relación el “estrés académico” con la apatía cultural.

meto un poco entre... entre los pasivos, aunque me esfuerce y tal, pero yo creo que podría hacer mucho más. Al igual que en el primer cuatrimestre aprobé todas las... a las que me presenté, pero creo que dije que he podido aprobar más asignaturas ¿no? porque... me esforcé pero no todo el rendimiento que yo hubiese podido, durante todo el cuatrimestre. Porque no se trata de hacerlo al final. Porque tan... no es que lo hiciese todo al final pero gran parte lo hice al final. Entonces si me... si me hubiese esforzado un poco más hubiese podido ¿no? Y a lo mejor este cuatrimestre hombre, este... a mí se me ha pasado volando ¿no? pero a lo mejor dices siempre te podrías haber esforzado más. A lo mejor siempre pues... ponte unas metas altas por lo menos para conseguir un poquillo más de la mitad, o la mitad, si lo consigues ¿no? Porque a veces es lo que pasa, proponte mucho para conseguir la mitad. Porque cuanto más ambiciones tengas yo creo que más conseguirás. Si tienes pocas, menos conseguirás. Entonces en general la cultura no sé, yo creo que... que no demasiado (...)"(Lucía, 43).

5.4. A modo de recapitulación. El sentido social de la “cultura desinteresada”. Las condiciones que favorecen/dificultan la adhesión al “ethos culturalista”.

Hemos constatado, en primer lugar, que una de las dimensiones en que más claramente se pone de manifiesto esta adhesión a un cierto ethos culturalista⁴⁶ es la de una concepción vocacional de los estudios⁴⁷. Entendemos ésta como aquella en que se consideran perfectamente conjugables la capacitación profesional y el enriquecimiento o formación personales, por lo que se manifiesta en una forma de entender el aprendizaje placentera, y despreocupada por los resultados (notas) inmediatos y salidas laborales. El interés por el saber más allá de los mínimos exigibles para ir superando las asignaturas y el gusto por el aprendizaje en sí son rasgos característicos y distintivos de esta forma de

⁴⁶ Que concretamos al principio básicamente como adhesión a la cultura desinteresada en cualquiera de sus manifestaciones. Es evidente que con ello estamos siguiendo muy de cerca el modelo de “los herederos” de Bourdieu y Passeron. Hemos ido buscando el modo en que el estudiante asume los distintos componentes que dimos al principio en definir como ámbitos en que podría concretarse la adhesión al “ethos culturalista” (ver, al comienzo de este capítulo, preguntas-guía de nuestra investigación), así como la relación entre ellos.

⁴⁷ No exenta en la mayoría de los casos, no obstante, de una cierta tensión con la preocupación por las salidas laborales y la rentabilidad de los estudios.

abordar los estudios⁴⁸. En el polo opuesto a ella, un tipo de estudiante que concibe la carrera de un modo mucho más explícitamente instrumental, como una forma sobre todo de adquirir un recurso (el título) canjeable en el mercado laboral por una posición laboral que en la mayoría de los casos contiene una clara aspiración de promoción social. En este segundo tipo de discurso el referente vocacional, tal como acabamos de definirlo, prácticamente es inexistente, y es además donde encontramos las concepciones más credencialistas y en este sentido descreídas de lo que supone la formación universitaria: el resultado realmente importante de ésta es la emisión de credenciales, quedando relegado a un plano posterior una supuesta cualificación profesional; en determinados casos las habilidades que se sancionan en el proceso evaluador –expresan algunos- no son justificables técnicamente, sino que constituyen elementos de selección y criba de candidatos a un futuro ingreso en un determinado segmento profesional (cierre social).

De todos modos, hemos visto que el grado más o menos profesionalizador y/o técnico de la carrera imprime un carácter general de mayor o menor interés por los contenidos de ésta⁴⁹; y, a la inversa, en las carreras con un más débil o diverso perfil profesional, los discursos que subrayan enfáticamente el logro de un determinado estatus como principal beneficio esperado se perfilan con mayor claridad⁵⁰.

Nos parece muy destacable, en fin, que del discurso culturalista del desinterés el rasgo que tiene mayor capacidad de distinguir a los estudiantes sea precisamente el de la mayor o menor motivación profesional en clave vocacional. Creemos que el que la dimensión que refleja una adhesión más expresiva a los estudios sea precisamente la que conjuga el desinterés con el enriquecimiento individual nos dice en todo caso mucho de la debilidad de los discursos más desinteresados y en ese sentido universalistas.

Y es que, en efecto, las esferas de la participación o asistencia a actividades culturales (conferencias, cursos, espectáculos) no parecen tener mucho predicamento ni siquiera entre nuestros estudiantes más culturalistas. Han sido muy pocos los que hacen

⁴⁸ Esto suele tomar la forma de un cierto interés por los fundamentos científicos de los contenidos curriculares de la carrera.

⁴⁹ Lo que constituye un rasgo definitorio, pero no el único, del modo “vocacional” de entender los estudios.

⁵⁰ No queremos afirmar con esto que en las carreras más técnicas (las ingenierías) o de un perfil profesional más claro (por ejemplo, Derecho) no nos hayamos encontrado expresiones nada vocacionales. Es más, curiosamente nuestros más expresivos representantes de lo que hemos dado en llamar discurso credencialista se encuentran realizando este tipo de estudios.

referencia a este tipo de actividades como significativas de su experiencia universitaria. Sí encontramos diferencias a la hora de mostrar una más o menos explícita “buena voluntad cultural”. Desde quienes se esfuerzan por sacar a relucir sus hobbies culturalistas (la lectura, la música...), hasta quienes sin pudor expresan que su relación con la Universidad se articula en exclusivo por medio de las exigencias académicas “obligatorias”, pasando por quienes echan mano de la falta de tiempo para justificar su apatía cultural. Creemos, como Boudon (1983), que para aquellos que muestran un discurso muy promocionista, la obsesión por la rentabilidad curricular dificulta su adhesión a propuestas desinteresadas, que en muchos casos ni tan siquiera han llegado a contemplar como una faceta posible de la vida universitaria⁵¹.

Si entre nuestros estudiantes más desinteresados hemos apreciado que, en consonancia con su discurso vocacional, si quiera tímidamente expresan una cierta buena predisposición hacia las actividades culturales, resulta sorprendente cómo no podemos decir lo mismo en lo que se refiere a la esfera de la participación estudiantil y aún menos a las inquietudes sociopolíticas⁵². El estudiante “culto” desde luego no parece ser hoy contestatario, ni tan siquiera participativo en los órganos de representación estudiantil. Es un rasgo bastante extendido el apoliticismo y la indiferencia, cuando no desconfianza, hacia cualquier forma de acción colectiva, de forma que implicarse en cualquiera de estos ámbitos, ya sea universitario o extra-universitario, no parece tener mucho sentido, más que para aquellos –y en esta apreciación son muchos los que coinciden– que lo hacen como estrategia de promoción personal. Constatamos la dificultad con que, sobre todo los estudiantes menos “desinteresados”, se encuentran a la hora de articular un discurso sobre la participación como esfera en que prima el desinterés. Por el contrario, en no pocos casos, se aplican sin ambages esquemas utilitaristas que vacían de sentido cualquier propuesta: es una pérdida de tiempo; te complicas en las relaciones con otros compañeros; es preferible en todo caso hacer cursillos, o pedir una beca de colaboración con un departamento; sólo tendría sentido en caso de reivindicar mejoras en clave credencialista y aun así es preferible que sean otros los que se impliquen; etc.

⁵¹ Recordemos los datos secundarios que presentábamos al principio. Lassibille y Navarro (1986) señalaban una mayor austeridad en cuanto a ocio y cultura tanto de becarios como de los hijos de agricultores. Lo contrario les sucedía a los hijos de profesionales y cuadros superiores.

Un elemento que, por el contrario, sí nos ha parecido importante para apuntar grados de identificación más o menos expresiva con el ambiente universitario es el que se refiere a la adhesión a una supuesta solidaridad entre compañeros. Hay quienes exhiben todo un discurso de apología del compañerismo y se muestran indignados con los que valoran sólo se relacionan con la Universidad de un modo competitivo e individualista. Estos estudiantes del discurso sobre el compañerismo son los que a su vez expresan como distinción su buena voluntad para participar e incluso organizar actos de tipo corporativo e institucional, y coinciden con los que se muestran más vocacionales. Curiosamente los estudiantes que más firmemente han suscrito este tipo de expresiones son los que viven en Jaén capital con sus padres. Procedentes de institutos privados en la mayoría de los casos, han evocado las relaciones de amistad fraguadas en el nivel pre-universitario como medida del compañerismo que en gran medida dicen echar en falta entre los estudiantes en la Universidad.

Por otro lado, hemos identificado otro ambiente de intensa socialidad interestudiantil, aunque no se trata de un espacio culturalista⁵³. Nos referimos a la marcha del jueves por la noche: “el jueves universitario”. Aunque quienes dicen participar asiduamente en esta movida no tienen por qué coincidir con nuestros “estudiantes cultos”, sí pensamos se trata de un espacio que confiere identidad a los estudiantes, más allá de una mera relación de instrumentalismo curricular. No obstante, hemos de circunscribir esta “marcha” muy especialmente a los universitarios que residen durante el curso en pisos de estudiantes, pues los que lo hacen en el domicilio familiar han expresado en la mayoría de las ocasiones dificultades para poder participar en ella.

Y si los que viven con sus padres tienen dificultades, los que optan por ir y venir de su pueblo a la Universidad diariamente son los que más claramente expresan una forma de relacionarse con el espacio universitario en general que hemos visto puede de algún modo identificarse con los “no-lugares” de M. Augé (1993), en tanto lugar de circulación, de distribución de apuntes, y en el que en todo caso resulta difícil hallar elementos que confieran identidad a estos jóvenes.

⁵² En general los estudios sobre universitarios en España veíamos cómo mostraban un clima bastante apolítico e indiferente hacia la cultura y la participación en general.

⁵³ De hecho, los que se identifican con este ambiente no tienen por qué coincidir con ninguno de los rasgos de la “cultura desinteresada” de nuestro modelo.

En conjunto, para los estudiantes que hemos denominado indiferentes al discurso de la cultura, no se aprecia una predisposición favorable a ningún tipo de discurso acerca de la “identidad estudiantil”, dibujándose tan sólo el intercambio de apuntes como posible actividad que estructure unas muy débiles relaciones sociales en ese sentido. Sólo podemos hacer la salvedad de la marcha del jueves como lugar de encuentro universitario, con gran capacidad identitaria⁵⁴, pero que –insistimos– resulta una esfera lúdica que no tiene por qué guardar coherencia con el discurso sobre la cultura y el desinterés.

Hemos recapitulado hasta ahora sobre las dimensiones que consideramos más relevantes del discurso culto o desinteresado, tal como nos lo concretaban sobre todo Bourdieu y Passeron (1967). Constatamos, en pocas palabras, que la concepción “vocacional” de los estudios, por un lado, y, en menor medida, el “discurso sobre el compañerismo”, son quizá los rasgos que más nos sirven para discriminar entre estudiantes cultos/indiferentes a la cultura en el sentido que proponemos. Las inquietudes políticas y participativas parecen ser un elemento con escaso atractivo para la mayor parte de nuestros entrevistados, y las aficiones culturales tampoco se manifiestan como un elemento muy decisivo (salvo en débiles expresiones de “buena voluntad cultural”), incluso para aquellos sujetos que se esfuerzan por mostrar su conocimiento del código de la cultura desinteresada. Quizá tengamos que dar la razón, llegados a este punto, a Passeron (1983) cuando sugería que uno de los sentidos sociales de la cultura desinteresada podía ser precisamente su rentabilidad (en el sentido de ser marca de distinción social). De cualquier modo, recordemos cómo Passeron lo que en realidad proponía era contextualizar el valor de la adhesión al ethos culturalista en las estrategias que los sujetos adoptan ante los estudios, teniendo en cuenta el tipo de carrera concreta, por un lado, y, sobre todo, y en relación con nuestros interrogantes iniciales, situando dichas estrategias en diferentes posiciones sociales. Qué hemos encontrado nosotros acerca de esta relación entre cultura y clase social. Nos parece que podemos destacar principalmente dos observaciones.

⁵⁴ Consideramos que los espacios de las movidas y marchas juveniles, en este caso universitarias, son lugares especialmente idóneos para construir identidades en torno a una supuesta (en tanto que es más objeto de la fantasía que real, pues se sigue dependiendo de la familia en la mayoría de las ocasiones) conquista de autonomía respecto a los padres, tal como propusimos en Ariza et al. (2000).

En primer lugar, constatamos cómo la mayoría de nuestros entrevistados hijos de campesinos o de clases populares (obreros, también autónomos manuales), exhiben un discurso que manifiesta un escaso predicamento de la “cultura desinteresada”⁵⁵. La excepción a esto la constituyen los estudiantes que hemos descrito en el tercero de los epígrafes, “cultos con esfuerzo”⁵⁶, en el que precisamente lo que destacábamos era el carácter deliberativo (Hatcher, 1998) de su discurso, en el sentido de adherirse a la cultura de una forma aprendida, conscientemente intencionada, “menos naturalizada”. Además, su conversión al ethos culturalista no deja de manifestar una continua tensión entre el interés y lo desinteresado, entre el gusto y la necesidad de hacer balance de resultados incluso de su propia opción. Balance cuya necesidad cuando más se pone de manifiesto es precisamente cuando sale a colación el tema de los padres, lo que nos parece está en estrecha relación con un sentimiento de deuda con respecto a ellos, pues podemos constatar cómo prácticamente coinciden nuestros estudiantes indiferentes a la cultura y los que viven con mayor intensidad el sentimiento de deuda con respecto a la familia.

En segundo lugar, entre los representantes del discurso del desinterés se encuentran nuestros estudiantes de posición social más alta: profesionales, semiprofesionales, empleados no manuales de grado medio. Observamos que el capital escolar de los padres (también de las madres) parece ejercer una positiva influencia en la adhesión a la cultura desinteresada⁵⁷. Entendemos que aquí la mayor predisposición a invertir en educación, en

⁵⁵ En esto coinciden tanto Boudon como en general los teóricos de la reproducción. Recordemos también cómo interpretábamos los datos de Pino Artacho y otros (1984), Zamora (1997), Cabrera (1998), González Anleo (1999), como un mayor utilitarismo de las clases populares. A su vez, destacábamos al principio la mayor frecuencia de los motivos extrínsecos o circunstanciales frente a los intrínsecos o vocacionales a la hora de elegir la carrera en los orígenes sociales más bajos y en el hábitat rural (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero Serón, 1993).

⁵⁶ De las categorías autónomos manuales, obreros y campesinos de nuestra muestra, observemos contamos con diecisiete estudiantes. Catorce de ellos se manifiestan claramente indiferentes al discurso culturalista (ver anexo), todos ellos campesinos/jornaleros, y obreros. Los tres restantes están dentro de los que hemos denominado “cultos pero con esfuerzo”, cuyos padres son autónomos manuales en dos casos, y pequeño propietario agrícola en el otro. Ver anexo.

⁵⁷ En concreto se encuentran aquí (ver anexo), por un lado, todos los estudiantes que corresponden a la posición de semiprofesionales tanto el padre como la madre, o el padre es profesional superior. En esta categoría la única excepción (en relación con nuestra muestra) la constituye Mayte, que confiesa abiertamente que no es buena estudiante, pero que sin estudios universitarios considera que el panorama laboral es muy negativo según sus aspiraciones (tiene en ese sentido una concepción instrumental de los estudios superiores). Por otro lado, hemos de incluir a todos los universitarios que corresponden a la

tanto confiere mayor legitimidad a las apuestas educativas, favorece el que éstas puedan cobrar tintes más expresivos.

Entre los hijos de medianos empresarios y los de clases medias bajas urbanas no manuales⁵⁸ tenemos tanto exponentes del discurso culto como del indiferente hacia la cultura. Entre los “cultos”, y sobre todo de las clases medias bajas urbanas, parece latir una cierta voluntad de mostrarse “distintos” al común de los estudiantes precisamente al adscribirse a los rasgos que hemos identificados más definitorios del discurso desinteresado, y en ese sentido podemos considerar está actuando de algún modo la intención de representar una cierta “rareza escolar” que revalorice su estatus de universitario (Passeron, 1983). Estos estudiantes son los que en el capítulo sobre la deuda describíamos como los que mostraban ostensiblemente su “buena voluntad educativa”, que pensamos tiene su correlato en la “buena voluntad cultural” a la que ahora nos referimos.

Entre los indiferentes al rol culturalista, por otra parte, hemos apreciado cómo curiosamente tanto los hijos de empresarios como los de clases medias bajas no manuales son quizá los que, de entre los estudiantes no “cultos”, con mayor contundencia expresan un discurso descreído acerca de la labor de cualificación profesional de los estudios, que remarca, a su vez, las relaciones de poder que median entre profesores y alumnos. Relaciones de las que, no obstante, manifiestan cierta anuencia dado que las entienden dentro del juego de selección social que supone la obtención del título. Su discurso escéptico cuando no en algún caso anti-cultura parece apuntar a una cierta forma de resistencia anti-academia (tal como sugiere Testanière, 1968), o al menos de aquellos aspectos cuya evitación no tendrá previsiblemente ninguna repercusión curricular⁵⁹.

No queremos concluir afirmando, en relación con las clases sociales, una correspondencia entre clases bajas y discurso no culto y clases superiores y “discurso desinteresado” –teniendo, además, presente el carácter atemperado con que éste se manifiesta-. Ya hemos visto que las posiciones sociales medias expresan tanto un discurso

posición empleado no manual de grado medio y semiprofesional sólo el padre. Aquí la excepción la constituiría Miguel (ver sinopsis al final del anexo).

⁵⁸ Incluimos aquí las categorías administrativos, técnicos inferiores y capataces.

⁵⁹ De hecho estamos hablando de “estudiantes del mínimo de subsistencia”, que lógicamente hallan en el campo de la cultura el espacio en el que más ácidos pueden ser en su discurso de distanciamiento de la institución universitaria.

culto como el contrario⁶⁰ (si bien entre las clases medias con capital cultural constatamos una mayor predisposición culturalista); y, a la inversa, entre las clases bajas también hemos encontramos exponentes del “estudiante desinteresado” (aunque estos últimos muestran un carácter más deliberativo, un mayor esfuerzo de adaptación cuando quieren hacer suyo el discurso culturalista). De lo que creemos podemos concluir que, para aquellos universitarios que necesitan justificar su apuesta educativa de algún modo, la asunción del discurso desinteresado del saber por el saber y la cultura por la cultura se hace más difícil, en tanto entra muchas veces en contradicción con el carácter promocionista y en ese sentido marcadamente utilitarista de su apuesta universitaria, que les lleva, como hemos visto, a una estrecha dependencia de los resultados académicos tanto en las elecciones iniciales como a lo largo de la carrera.

⁶⁰ La adhesión a la “cultura desinteresada” probablemente tengamos que ubicarla, como nos propone Passeron (1983) en el tipo de estrategia a que responde cada estudiante. Así, para el estudiante preocupado por mostrar su “buena voluntad educativa”, la “buena voluntad cultural” puede ser un rasgo coherente con lo anterior, tal como de hecho hemos visto se da entre nuestros entrevistados. Por el contrario, hemos identificado una categoría de universitarios que exhiben un discurso de distanciamiento y desidentificación con la Universidad en general, tanto en lo que se refiere al rol académico como al cultural. Esto pensamos guarda una estrecha relación con las conclusiones del trabajo de Lassibille y Navarro (1990) en las que se identificaba a un tipo de estudiante muy comprometido tanto con los estudios como con la vida cultural y la formación complementaria; así como otro tipo de estudiante muy moderado en su dedicación académica, pero también en la ocupación de su tiempo libre en cultura o formación extra.

ANEXO

Quiénes son:

1) Los estudiantes desinteresados.

- M^a Rosario. Padre y madre, maestros. Hace 4^o de Derecho. Estudiante que forma parte de un grupo de teatro universitario. Asidua de actividades culturales (cine, teatro, exposiciones...). Fue delegada los dos primeros cursos. Decepcionada con la carrera y el ambiente poco participativo y elitista de su clase. Aspiraciones profesionales vocacionales que sin embargo chocan con las posibilidades que le abre la carrera de Derecho. Es central en su discurso la angustia que le genera haber elegido la carrera por sus supuestas salidas laborales, dejándose aconsejar por sus padres, aun no gustándole.
- Romualdo. Padre y madre, enfermeros. El padre además inició Filosofía y Letras y ahora cursa Derecho. Cursa 4^o de Humanidades. Escasa implicación tanto en la vida cultural como participativa de la Universidad, aunque se excusa de ello (los que viven en pisos de estudiantes tienen más posibilidades de vivir el “ambiente universitario”). Conoce las actividades deportivas de la Universidad y juega al fútbol. Fuerte socialidad con otros universitarios ex-compañeros de su antiguo instituto, privado. Especial interés por mostrarse interesado por aprender frente a los que sólo buscan el título-empleo. Ello está en relación con una actitud distendida, pero segura ante el trabajo académico.
- Ana. Padre, maestro, y madre, agente inmobiliario, licenciada en Historia. Quiere dejar claro que su ocio es culturalista (gusto por la lectura, deporte...). También pretende destacar que la elección de carrera fue vocacional, aunque todo su discurso está recorrido por la tensión desinterés (vocación, gusto, aprender)/ utilidad (salidas, obligación, aprobar), lo que se pone muy de manifiesto cuando habla de la asistencia a actividades académicas no regulares (jornadas, conferencias...). Se muestra despreocupada por las notas,

aunque satisfecha con unos resultados que dice están por encima de la media. Intensas relaciones con sus antiguas compañeras de instituto, privado, que contrasta con las de los pueblos que viven en pisos en Jaén. Apoliticismo. Valoración curricular de la participación estudiantil, que hace que la considere no rentable.

- Blanca. Vive con la madre de una pensión de viudedad (su padre fue jefe de sección de la Seguridad Social). Tienen alquilados dos pisos y dos cocheras. Es la menor de siete hermanos, todos ellos con estudios universitarios. Es central en la entrevista la crítica al clima tan hostil de la Universidad para hacer amistades. Se muestra interesada por aprender frente al “grupo de los guay”, más interesado en simplemente aprobar. Ha sido delegada de curso algún año. Es la fundadora de un grupo parroquial. Expresa buena voluntad cultural. Forma parte de alguna asociación universitaria por las ventajas que ello le reporta, pero entiende que participar más activamente en ella o en cualquier órgano de representación estudiantil constituye una “pérdida de tiempo”.
- Rosario. Padre, maestro y madre, ama de casa. Está en el último curso de Derecho. Vive con tensión la oposición notas-aprendizaje. Se muestra comprometida con los estudios. Se encuentra integrada en un grupo de compañeros (“mi gente”) que se caracteriza por una seria dedicación a los estudios. El venir de un pueblo pequeño le hizo encontrar más dificultades para relacionarse con los demás en un principio. Expresa un proceso de deliberada apertura a nuevos círculos sociales en aras de ir superando su timidez inicial. Dice ser asidua de los actos corporativos de su carrera. Sus hobbies son manifiestamente culturalistas. Visión idealista de la profesión, aunque vivida con incertidumbre. No tiene vida asociativa en la Universidad. Se declara rotundamente apolítica. Forma parte de un grupo parroquial.
- Marina. Padre, ATS; madre, ama de casa. Hace 3º de Magisterio. Visión idealista de la profesión y la formación universitaria. Se muestra interesada en aprender frente a los que sólo buscan aprobar. Intensa socialidad articulada en torno a sus antiguas compañeras del instituto privado en que

estudió. Frecuenta actos corporativos. Expresa buena voluntad cultural frente a quienes –contrasta- sólo se preocupan por las marchas. No encuentra sentido a la participación estudiantil de ningún tipo.

- Consoli. Padre, funcionario de grado medio; madre, ama de casa. Cursa 3º de Magisterio con la intención de continuar con Psicopedagogía. Discurso muy similar al de Marina, aunque es más expresiva su demostración de indignación por el individualismo y el pasotismo que dice caracterizar a los universitarios.

- Angel, 21 años, estudia 3º de Periodismo en la Universidad San Pablo CEU, privada. Padre, arquitecto y madre, ATS, funcionaria de la Junta de Andalucía. Su hermana, de 23 años, estudia Magisterio. Su hermano, de 20 años, estudia Arquitectura en la SEK, universidad privada, en Segovia.

Como no tenía nota para hacer la carrera que le gustaba, hubo de elegir entre universidades privadas. Siempre contó con hacer los estudios universitarios que se adecuasen a sus preferencias (dice su elección fue vocacional), a sabiendas de sus bajos resultados en la secundaria.

Dice tener una vida bastante ociosa, y se siente bastante satisfecho de ir sacando los cursos limpios, aun con las mínimas notas.

Va con cierta frecuencia al cine. Poco a otro tipo de actividades culturales. Sí asiste a las que se organizan en su colegio mayor.

Se muestra inquieto en cuanto a temas de actualidad, y por ello predispuesto a intervenir más en clase, y esto lo entiende además como una cualidad profesional de la que, no obstante, piensa adolecen muchos de sus compañeros.

- Paco. Lleva cuatro años en la Universidad y cursa actualmente 3º de Arquitectura en la SEK, de Segovia, privada. Su padre es maestro pero trabaja como funcionario en la Confederación Hidrográfica del Guadalquivir; su madre es también maestra. Su hermano, menor que él, hace un curso de Informática por correspondencia.

Empezó en la pública, en Granada. Remarca que no fueron los malos resultados de su primer año (era muy duro, pero logró aprobar cuatro

asignaturas) los que le hicieron cambiar de Universidad, sino que lo hizo “por probar”. Se cambia a la SEK de Segovia, donde dice irle muy bien e ir sacando los cursos más o menos limpios. Calcula que acabará en dos o tres años: “Si echo un año más tampoco me preocupa. El aumento de costes parece asumirlo sin mucho problema, en aras de obtener más pronto la licenciatura. Además explicita que el cambio de universidad fue a propuesta de los padres. “Así acabo muy joven y tengo tiempo de aprender y adquirir experiencia” (su tío es un importante arquitecto de Jaén). Considera una ventaja competitiva el acabar antes que si se hubiese quedado en la universidad pública, y piensa que una vez con el título es cuando comienza realmente el aprendizaje de su profesión (aunque luego remarca con insistencia que en la privada se aprende incluso más que en la pública).

Expresa una concepción vocacional de su carrera. Repite varias veces a lo largo de la entrevista el carácter artístico de la Arquitectura.

Su moderada dedicación académica le hace disfrutar de un abundante tiempo libre. Cultivar la amistad y el compañerismo, especialmente con los estudiantes de la residencia en que reside, le parecen cuestiones muy importantes. El clima de la privada le resultó muy familiar: muy parecido al instituto privado en que estudió.

No tiene un hobby especial: salir, ver tele o cine, practicar ocasionalmente deporte.

- Conchi. Padre, técnico de Telefónica, encargado de planta; madre, ama de casa. Hace 3º de Magisterio. Expresa muy claramente la divisoria entre universitarios de Jaén capital que viven con sus padres y los que viven en pisos de estudiantes. Socialidad universitaria mediada por sus antiguos compañeros de instituto, privado. Discurso de condena moral de la ausencia de compañerismo entre los universitarios. Pertenece al coro universitario y a un orfeón.
- Virginia. Padre, empleado de Telefónica; madre, perito industrial, dedicada a la casa desde que se casó. Valoración credencialista y devaluada del título, a sabiendas del plus competitivo que le supone su formación musical. Discurso

esteticista, vocacional circunscrito al ámbito de la música. Critica la falta de interés tanto cultural como académico de los estudiantes, aunque ella dice haberse adaptado a ese ambiente. Presenta el ser estudiante con un aporte expresivo, especialmente importante para cambiar el modo de vida de las mujeres, y destaca la importancia de la socialidad entre estudiantes vivida en las marchas (el jueves). No ve razonable la participación estudiantil, a no ser que reporte algún beneficio concreto (por ejemplo, ser becaria en un departamento).

- Diego. Padre, constructor; madre, maestra. 3º de la diplomatura de empresariales, tras seis años de estudiante. Valoración instrumental de la carrera de tipo credencialista. No obstante, tiende a implicarse en actos corporativos y en actividades de representación estudiantil (ha sido varias veces delegado, aunque expresa sin tapujos la rentabilidad personal que a él le ha supuesto ese cargo). Al final de la entrevista reclama, autorreprochándose, el valor de aprender gratuitamente frente al mero interés por aprobar.
- Javier. Padre, telegrafista; madre, propietaria de un comercio con cuatro empleados. Discurso excepcionalmente defensor de la participación estudiantil frente al buscar sólo satisfacer intereses personales. La formación universitaria tiene un componente de modificación incluso de la propia personalidad (ideología de los carismas). Participación en actos expresivos de integración estudiantil.
- Manolo. Padre, empleado de banca; madre, ama de casa. Lleva tres años en la carrera de Humanidades aunque está en 2º. Integrado en el grupo de teatro universitario. Cierta grado de deliberación en la asimilación del grupo de “estudiantes cultos” del que forma parte y con el que mantiene una relación a veces ambivalente.

2) Los estudiantes indiferentes al discurso culturalista.

- Sergio, hijo de policía local. De resultados prometedores en BUP y COU, se traslada a Sevilla a hacer la Ingeniería Superior de Electricidad, pero desiste del intento por la presión de una carrera previsiblemente muy dilatada. En Jaén está terminando la Ingeniería Técnica de Electricidad.

Dice haber perdido la vocación dado el ambiente elitista de su carrera. Visión credencialista (los profesores actúan más como agente de selección social (“cierre social”) que de selección realmente académica) de los estudios que realiza, aunque esto entre en tensión con la apuesta marcadamente promocionista que para él suponen sus estudios.

Realismo crítico ante la investigación y la cultura.

Mantiene escasas relaciones con los compañeros de su clase, en relación con los que viven en pisos de estudiante –expresa-. El va y viene diariamente a su pueblo, Torredelcampo, a unos 15 km. de Jaén.

- Pepi. Padre, agricultor con asalariados temporales; madre, ama de casa. Es la menor de tres hermanas, y la primera que realiza estudios universitarios. Cursa 3º de Relaciones Laborales.

La carrera tiene es prioritariamente una forma de “colocarte” (en un banco, una oficina...). Valora muy instrumentalmente sus contenidos: sólo le interesa lo que tenga una rentabilidad curricular clara, constituyendo “una pérdida de tiempo” cualquier aprendizaje que no se traduzca en notas.

La vida cultural no tiene sentido, pues constituiría “una pérdida de tiempo”, desde su óptica. Ver los programas de la 2 como signo de buena voluntad cultural, según su parecer.

Valora las relaciones con sus compañeros de clase por el intercambio de apuntes. Dificultad inicial para relacionarse. Frecuenta las marchas del jueves (ella vive en un piso de estudiantes), pero se presenta como “centrada” en sus estudios frente a las “juerguistas”.

Indiferencia y pereza ante la participación (“cosa de profesores”), que lógicamente entra dentro del conjunto de actividades sin rentabilidad curricular y por ello desestimadas.

- Alicia. Padre, agricultor con asalariados temporales; madre, peluquera. Son tres hermanos y los tres estudian en la Universidad de Jaén. Hace 2º de Primaria, aunque empezó con la carrera de Relaciones Laborales.

Concepción credencialista de la labor formativa de sus estudios. La formación extra, sin rentabilidad en notas, sólo tiene sentido para engrosar el currículum.

El intercambio de apuntes como criterio de valoración de las relaciones entre compañeros. El jueves, que ella frecuenta (vive en piso de estudiantes), es considerado un ambiente de integración estudiantil. Aunque los que son de Jaén capital tienen otro tipo de socialidad (“su movimiento”).

Las actividades culturales le suponen un sobreesfuerzo que no suele realizar. Lo mismo la participación. Curiosamente en estos dos temas (vida cultural y participativa) sale el tema de la carencia de tiempo, que no ha salido en ningún otro momento de la entrevista.

- María. Hija de pequeño propietario agrario y ama de casa. Estudia Magisterio. Ante sus deficientes resultados académicos decide ponerse a trabajar y no depender económicamente de su familia.

Atrapada por sus resultados y el retraso en su carrera, aspira a acabar cuanto antes. Concepción credencialista.

Desarraigo con sus compañeros de clase, pues no asiste regularmente. Sí frecuenta el jueves.

Concepción muy desconfiada de los representantes de alumnos (para ellos es una forma de promoción personal). A la participación opone la dedicación a los estudios como una preocupación más razonable.

- Mario. Vive con su madre de una pensión de viudedad de 40.000 ptas y necesita por ello trabajar. Hace Topografía. Expresa un discurso crítico del clima “interesado” y apolítico de los universitarios. Habla desde una posición de sujeto implicado tanto en un partido político de izquierdas como

en diversas asociaciones. Mantiene cierta distancia con sus estudios porque dice no le gustan y sin embargo considera que el título le abre muchas posibilidades laborales. Valoración instrumental de la carrera (metáfora de la autoescuela: valoración credencialista).

Tanto sus relaciones con los demás compañeros como su vida cultural y participativa en el ambiente universitario están muy condicionados por esta relación explícitamente instrumental con sus estudios, que hace que adopte ante ellos una actitud de marcado desapego y desidentificación.

- Rafa. Su madre es viuda y viven de la pensión de viudedad (su padre era mando intermedio de Santana) y de los ingresos que aportan sus hermanos mayores, todos universitarios, pero ninguno con trabajo fijo. El hubiera preferido los estudios de Música que tenía bastante avanzados, pero optó por hacer Magisterio –“carrera fácil”-, por la incertidumbre en cuanto a salidas de la Música, y la presión de la edad: “te tienes que definir”. Valoración, pues, instrumental de los estudios, muy teñida de pesimismo, pues considera su carrera está devaluada, además de haberla empezado tarde (probablemente la experiencia de los hermanos también esté detrás de este pesimismo).

Desafección ante el ambiente universitario en general por ese instrumentalismo pesimista, lo que se concreta en su escaso interés cultural y participativo, que no se corresponde con su dedicación a la música y a todo lo relacionado con ella (es un miembro activo de una asociación musical en su pueblo), que entiende como una esfera muy enriquecedora pero totalmente escindida de la de su formación universitaria.

Apuesta consciente (en tanto explicitada en al entrevista) por no romper el vínculo diario con su pueblo, por lo que va y viene diariamente y dice tener muy escasas relaciones con sus compañeros de clase.

- Daniel. Padre, administrativo; madre, cocinera en paro. Es el primer universitario de su familia. Lleva seis años en Derecho.

Elige la carrera de Derecho por sus salidas y con un sentido muy marcadamente promocionista. Concepción credencialista de los estudios. Estos constituyen sobre todo un proceso de criba (no basada tanto en méritos

académicos sino en adquisición del hábito de la docilidad ante los profesores) tras el que conseguir entrar en un selecto grupo profesional (proceso de cierre social).

Acida crítica a las actividades culturales universitarias.

Las relaciones entre los estudiantes de Derecho se caracterizan –valora- por la desintegración y la competitividad. Las marchas de los jueves las protagonizan sólo los que viven en pisos de estudiantes.

Visión muy crítica y escéptica de la participación estudiantil (“mamoneo”): todo está mediado por la relación de poder profesores-alumnos.

- Miguel. Padre, propietario de un pequeño comercio, con un socio, y un empleado; la madre es maestra. Lleva seis años en Derecho, y este curso espera concluir (le quedan nueve asignaturas).

Elección de carrera por imposición paterna; no vocacional, pues.

Concepción credencialista de los estudios. Los profesores como agentes arbitrarios de selección.

Relaciones entre estudiantes marcadas por la competitividad que imprime el grupo de los “pijos”. El, no obstante, dice tener unas fluidas relaciones con algunos de sus compañeros, pues asiste a cursillos, jornadas, etc. No frecuenta el jueves universitario, pues vive con sus padres.

Crítica a la oferta cultural universitaria.

La participación estudiantil es un sin sentido.

- Alberto. Padre, administrativo en una gestoría, trabajo fijo conseguido por oposiciones; madre, modista. Es su tercer año en Ingeniería Industrial (Mecánica), aunque tan sólo tiene aprobadas siete asignaturas cuatrimestrales.

Expresa que su elección fue por gusto. Discurso en defensa del que apuesta por su gusto (vocación), que a la larga –considera- es lo que puede hacer más rentable el título. Si consiguiera un trabajo con un determinado estatus, dejaría de estudiar o lo haría más relajadamente, pues confiesa que no le gustan los estudios. Con lo que al final la relación con éstos es más instrumentalista que lo que se esfuerza en expresar en un primer momento.

Concepción credencialista. Los profesores “putean” por sistema y eso es que quizá lo que más unión puede generar entre los estudiantes: a todos les “dan por detrás” (proceso de “cierre social”).

La participación estudiantil sólo tendría sentido para conseguir mejoras a la hora de ser evaluados por los profesores.

No se relaciona con ningún tipo de ambiente o actividad cultural universitarios.

No tiene mucha relación con los de su clase, ni suele ir a la marcha del jueves (vive con sus padres).

- Mayte. Padre y madre, maestros. Estudiante que accede a FP por los malos resultados en la EGB, entra en la diplomatura de Empresariales y obtiene muy malos resultados el primer año. Dice haber elegido la carrera por ser corta. Concepción credencialista: la Universidad como un negocio en el que se paga para que te ofrezcan un título.

No asiste a actividades culturales. Alude el ver los telediarios y algún programa de la 2 cuyo nombre no es capaz de recordar.

La participación no sería más que una complicación.

No tiene amistades con los de su clase. El intercambio de apuntes establece una mínima comunicación entre el grupo de los que más se conocen entre sí.

No predispuesta a asistir a actos corporativos como el de la cena fin de carrera.

- Juanfra, lleva cuatro años en la Universidad y cursa 4º de Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad de Sevilla. Su padre es obrero de una azucarera y su madre, ama de casa. Viven en La Yedra, una pedanía, de unos 600 habitantes, de Ubeda, pueblo de unos habitantes de Jaén. Su hermana, menor que él, estudia Ciencias Ambientales.

De unas notas excelentes, no dudó en venir a Sevilla a hacer Telecomunicaciones.

Dice ser un caso excepcional porque va sacando buena parte de las asignaturas de cada curso sin tener que estudiar en exceso. De hecho dice que dispone de tiempo libre diariamente, que utiliza para estar con sus

compañeros de piso, para practicar con el ordenador. No sale mucho porque sus compañeros suelen dedicar más tiempo que él a los estudios, aunque con peores resultados.

No tiene apenas vida cultural, salvo ir de vez en cuando al cine, porque, aunque él dispone de un abundante tiempo libre diario, no sus compañeros, que tienen una más intensa dedicación académica, aunque con peores resultados.

Procura salir al menos un día los fines de semana, que suele quedarse en Sevilla.

- Pablo. Padre, fabricante de textil, con tres empleados, sus hermanos; madre, ama de casa, se dedica también a la empresa familiar. Está en su tercer año de carrera y cursa 3º de la diplomatura de Empresariales, que espera concluir en diciembre (aunque le quedan veintidós asignaturas). Sus padres no le agobian en cuanto a fechas; de hecho, pretende continuar con la licenciatura (actualmente la está haciendo).

En su elección influyó el que su padre sea empresario. Concepción credencialista de los estudios. Los profesores pueden ser muy arbitrarios evaluando. La formación profesional que proporcione la carrera dependerá mucho de la suerte que se tenga con los profesores.

Escasa participación en actividades culturales y participativas. Su relación con Jaén (con la Universidad) es sólo a través de las clases, a las que tampoco asiste regularmente. Con los de su grupo sólo tiene relación con cuatro o cinco. Al resto prácticamente no los conoce. Clima de desintegración. Las marchas como lugar de cierta integración.

- Antonio, 21 años. Antonio, 21 años. Está en su cuarto año y cursa 3º de Ingeniería de Telecomunicaciones en Sevilla. Es de Noalejo, un pueblo de unos 2.000 habitantes. Su padre es agricultor y su madre es ama de casa. Su hermana mayor que él tiene una FP1, Administrativo, y está trabajando; tiene una hermana menor que él que está haciendo un módulo superior. Optó por Telecomunicaciones como una apuesta fuerte coherente con los buenos resultados escolares que siempre había tenido.

Apenas tiene vida cultural, pues disfruta de un muy escaso tiempo de ocio debido a su dedicación académica y éste lo dedica a salir. Este es uno de los aspectos que más mal lleva de su carrera: el poco tiempo libre de que dispone (“se me está yendo mi juventud”), en relación con otros universitarios (“En Teleco el que menos estudia, estudia más que en otras carreras”), o con los que no estudian.

Baraja la posibilidad de formar parte de una asociación de estudiantes de tipo profesional, pues eso le puede abrir puertas laborales, de cara a hacer trabajillos antes de acabar la carrera –considera.

- Gloria. Vive con su madre, separada, pensionista. Su padre es maestro de obras, pero no le pasa nada a su madre. Tiene 29 años y está en 3º de Magisterio.

La participación como voluntaria desde hace más de una década le confiere a esta estudiante una impronta vocacionista. Aunque en todo momento late la tensión gusto-interés (notas, aprobar y terminar la carrera cuanto antes). Su ambiente de identificación expresiva es realmente extra-universitario y en ese sentido hay algo de vinculación instrumental con la carrera.

No se relaciona mucho con los compañeros de clase. No se llega a identificar ni con los “marchosos” ni con los “serios”. Los apuntes como medida del grado de relación entre ellos.

Muy escasa participación en actividades culturales. “Por gusto”-dice- no baja a la Universidad.

Exhibe un discurso pro-asociacionista en el que critica la escasa participación de los estudiantes. Se ha presentado dos veces a delegada, aunque su faceta asociativa la vive en un ambiente no universitario.

- Petra. Hija de ganadero (pastor y propietario de ganado). Estudia 3º de Relaciones Laborales, aunque lleva cuatro años en la carrera.

Sólo tiene sentido el aprendizaje que tiene rentabilidad en cuanto a notas.

Escasa relación con los de su clase. Sólo asiste a las asignaturas de las que no tiene apuntes. No frecuenta el jueves universitario.

No participa en actividades culturales. Relata leer un libro alguna vez cuando “me da por ahí” (manía). Como otros entrevistados, relata el jazz como actividad organizada por la Universidad, pero lejana a sus intereses.

Valoración utilitarista de la participación, desde la que ésta no tendría ningún sentido, a no ser que se actuara en la dirección de conseguir mejoras credencialistas.

- Loli. Hija de pequeño agricultor. Está entre 2º y 3º de Relaciones Laborales. Este tercer año ha entrado a trabajar como administrativa en una empresa de su pueblo. Tiene intención de terminar la carrera, aunque a un ritmo más lento.

Relación instrumental con la carrera: una vez con un trabajo de administrativa (que era el objetivo por el que estudiaba), seguir estudiando pasa a un segundo plano, aunque quiere concluir lo ya empezado.

No hace ninguna referencia al tema participación ni vida cultural.

- Jorge. Hijo de obrero básico de Telefónica y ama de casa. Estudiante de 3º de Topografía. Este caso es similar a otros que hemos visto donde se da una fuerte vinculación expresiva con algún ambiente extra-universitario (una ONG). Aunque esto confiere a este tipo de estudiante un carácter más vocacional, altruista, participativo que el del resto de universitarios de este grupo indiferente a la cultura que estamos describiendo, el hecho de que separe con gran nitidez la esfera del voluntariado de la universitaria (como dos mundos en que él al menos no es capaz de encontrar convergencias), hace que este estudiante muestre una vinculación de tipo instrumental con la universidad y en concreto con sus propuestas culturalistas.
- Inma. Hija de propietario agrario (40 has. de olivar) que contrata temporalmente asalariados. Estudia 4º de Biología. Su hermana estudia Medicina en Cádiz. Su hermano piensa hacer una ingeniería, si tiene nota, fuera de Jaén.

Excepcionalmente, esta estudiante expresa una elección vocacional y unas claras aspiraciones profesionales a lo largo de la carrera (siempre quiso ser

profesora de instituto). No obstante, dice su relación con la Universidad sólo se da a través de las clases y los exámenes y nada más.

Muestra una visión muy escéptica de la investigación y de sus posibilidades de quedarse a trabajar en la Universidad. Expresa una cierta “buena voluntad cultural” diciendo que es socia de Círculo de Lectores y que lee, cuando los estudios le dejan tiempo.

La Universidad –destaca- no ha sido para ella un lugar donde hacer siempre buenas amistades (frente al instituto). Integración de los alumnos por las marchas, a las que ella dice no ir, pues sólo viene a Jaén a las clases. El intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros. La participación en algún tipo de asociación u órgano de representación es una actividad que excluye por falta de tiempo –arguye.

- Conchi2. Hija de pequeño propietario agrario. Hace 3º de la diplomatura de Empresariales, con la idea de continuar con la licenciatura (de hecho ahora la está cursando). Es la primera universitaria en su familia.

Invertir en educación es una forma de conseguir trabajo (aspira a trabajar en un banco o algo similar). Concepción credencialista de los estudios donde el saber teórico y generalista es considerado “culturilla”.

Ni vida cultural ni participativa. La ausencia de tiempo como argumento, además de la falta de rentabilidad.

El intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros. Estas relaciones están mediadas por el interés, de modo que suelen darse con frecuencia conflictos: sobre cuándo se cortan las clases, la organización de actos corporativos...

Ella se relaciona poco con la gente de clase. No suele ir al jueves de marcha, aunque vive en un piso de estudiantes. Salir sale en su pueblo los fines de semana.

- Juan. Hijo de jornalero. Estudia Ingeniería Técnica de Informática de Gestión.

Los estudios constituyen para él una clara apuesta promocionista. La formación teórica como el colmo de la inutilidad, frente a la formación

práctica, sobre todo si ésta se adquiere por la experiencia laboral (él siempre ha compaginado trabajo y estudios).

Ni cultura ni participación, temas de los que apenas tiene qué decir.

Escasas relaciones con los de su clase, entre otras cosas porque no asiste regularmente por motivos de trabajo. Sólo sale de marcha en su pueblo.

- Pepe. Hijo de albañil. Es el primero que en su casa hace estudios universitarios (está en 2º de Relaciones Laborales). El segundo año de estudios se presentó y aprobó unas oposiciones de ordenanza en el Ayuntamiento de su pueblo. Ahora continúa estudiando, pero a un ritmo más relajado. El haber obtenido un trabajo del tipo del que aspiraba con la carrera (140.000 ptas. al mes), le hace haber perdido el miedo ante los profesores y vivir con menos presiones incluso el aprendizaje.

Se ha relacionado más bien poco con sus compañeros, pues a Jaén sólo venía a clase (“venir a Jaén cuesta”: va y viene diariamente de Mengíbar, a unos 25 km. de Jaén). Incluso se sentía sobre todo el primer año cohibido. Sale sólo en su pueblo.

La cultura y la participación se excluyen porque se sale de lo estrictamente obligatorio.

- Sara, hija de pequeño propietario agrícola y capataz de dos fincas, su madre es ama de casa y ayuda también en el trabajo de sus tierras. De un pequeño pueblo cercano a la capital, va y viene diariamente a Jaén, con lo que la relación con sus compañeros es mínima. Además valora el ambiente como competitivo, y ella misma, lo que no es usual en su titulación (Magisterio L. extranjera) muestra una gran preocupación por las notas y los resultados académicos.

Apuesta muy explícitamente promocionista y valoradora del estatus al que se accederá con el título.

Escasa vida cultural por las limitaciones en cuanto al tiempo de estancia en la Universidad. Pertenece al coro universitario, lo cual estima muy rentable de cara a su adaptación a la Universidad: “eso me ha dado fuerzas”.

- Alvaro. Padre, auxiliar de psiquiatría; madre, cocinera. Estudiante de 3º de Magisterio.

Empezó estudiando una ingeniería técnica. No le fue bien y se cambió a Magisterio. Con el tiempo dice le ha ido gustando el ser maestro (“ser soldado raso” de la educación, subrayando el menor estatus de la profesión). Elección no vocacional. Concepción credencialista de los estudios.

Se relaciona más con el grupo de los más “marchosos” de su clase; frecuenta el jueves universitario. Forma parte de un grupo de estudio. Pertenece al coro universitario. Un año estuvo en la tuna. Tiene varios hobbies, pues reconoce su carrera (frente a, por ejemplo, los estudios de ingeniería) le deja abundante tiempo libre, además de que él se preocupa de que así lo haga.

Aunque tiene, ya vemos, participación en determinadas actividades culturales de índole universitaria, muestra un discurso en muchos casos donde predomina el interés (rentabilidad curricular: asistir a cursos y conferencias si te dan créditos) sobre el desinterés.

Experiencia como representante estudiantil de la que dice se desencantó por el “politiqueo” que vio, que valoró podía perjudicar su relación con los profesores (al tener que enfrentarse a ellos en algún caso). Le atraía, por ejemplo, de la participación el que te inviten a copas, relacionarte con los profesores...

3) Estudiantes cultos, pero con esfuerzo.

Se trata de tres casos excepcionales (Rubén, Cristina y Lucía), que por ello han sido descritos especialmente en el epígrafe correspondiente. Recordemos que el factor común de la experiencia de estos tres estudiantes es del aprendizaje con un cierto grado de esfuerzo y/o deliberación (de un modo, pues, “menos naturalizado”) del ethos culturalista en alguna de sus manifestaciones :

- Rubén, las actividades culturales y la concepción vocacional de los estudios.

- Cristina, la “vocación científica”, sobre todo.
- Lucía, la ideología de los dones y la vocación: el aprender con gusto frente al mero aprobar; el saber identificar las preferencias personales en relación a los contenidos curriculares de la carrera. Además de lo anterior, es una clara exponente del “discurso sobre el compañerismo”.

Sinopsis acerca de las unidades significativas (y sus componentes) de los discursos sobre la cultura, y correspondencias con las clases sociales.

A) Clases medias con capital cultural.

<i>Estudiantes "cultos"</i>	Profesionales/semiprof. padre y madre	semiprofesionales	Empleados grado medio
	Angel (vocacional; buena vol. cultural)	Rosario (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)	Blanca (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)
	M ^a Rosario (vocacional; actividades culturales y participativas –desencantada de las segundas)	Marina (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)	Consoli (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)
	Romu (vocacional; discurso "compañerismo"; se excusa ante la no participación en la vida cultural o asociativa)	Blanca (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)	
	Ana (vocacional; se excusa de su nula vida cultural)	Consoli (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)	
	Paco (vocacional; compañerismo)		

<i>Estudiantes indiferentes a la cultura</i>	Profesionales/semiprof. padre y madre	semiprofesionales	Empleados grado medio
	Mayte (los estudios como forma de huir del paro; nula vida cultural, participativa; escasa integración con compañeros)	Miguel (padre, pequeño empresario y madre, maestra. Discurso credencialista. Acida crítica de la participación y del supuesto "compañerismo")	

B) Clases medias.

<u>Estudiantes "cultos"</u>	Pequeños/medianos empresarios	Clases medias bajas urbanas
	Diego. Madre con capital cultural (vocacional, como disculpándose de una visión credencialista; compañerismo)	Conchi (discurso pro-compañerismo estudiantil)
	Javier (vocacional; discurso sobre la participación estudiantil)	Virginia. Madre con capital cultural (vocacional; reivindica la capacidad de generar identidad estudiantil de la marcha del "jueves universitario")
		Manolo (vida cultural; débil discurso vocacional)

<u>Estudiantes indiferentes a la cultura</u>	Pequeños/medianos empresarios	Clases medias bajas urbanas
	Pablo (discurso credencialista; ausencia vida cultural y participativa; la marcha del jueves como lugar de integración)	Rafa (discurso credencialista; ausencia vida cultural y participativa; escasa implicación con los compañeros)
		Daniel (credencialismo; ácida crítica de la vida cultural y participativa así como de la supuesta integración estudiantil)
		Alberto (credencialismo; la integración estudiantil por la exposición común al poder evaluador de los profesores)
		Alvaro (credencialismo; discurso abierto a la vida cultural y participativa, pero con cálculo de rentabilidad; la capacidad identitaria de la marcha del jueves.

C) Clases populares.

<u>Estudiantes “cultos”</u>	Autónomos manuales	Obreros	Campesinos (pequeños propietarios y/o jornaleros)
	Rubén (vocacional; actividades culturales)		Cristina (vocacional, buena disposición hacia la vida cultural y el compañerismo)
	Lucía (vocacional, discurso sobre el compañerismo)		

<u>Estudiantes indiferentes a la cultura</u>	Autónomos manuales	Obreros	Campesinos (pequeños propietarios y/o jornaleros)
	Gloria (tensión vocación-salidas; no vida cultural ni participativa; falta de integración con los compañeros: los apuntes como indicador de “compañerismo”)	Sergio (credencialismo; ácida crítica de la vida cultural y participativa; débil relación entre compañeros)	Pepi (credencialismo; la vida cultural y participativa no tienen sentido; el intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros; la importancia de la marcha)
		Mario (credencialismo; crítica vida cultural y participativa; desapego, desintegración estudiantil)	Alicia (credencialismo; ausencia de vida cultural y participativa; el intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros; la importancia de la marcha)
		Juanfra (no referencias vocacionales, aunque su discurso no es credencialista; la marcha como espacio de integración estudiantil; no vida cultural ni participativa)	María (credencialismo; desarraigo con los compañeros; ni cultura ni participación)
		Jorge (tensión vocación-salidas; no vida cultural ni participativa; falta de integración con los compañeros)	Antonio (no referencias vocacionales, aunque su discurso no es credencialista; la marcha como espacio de integración)

			estudiantil; no vida cultural ni participativa)
		Pepe (ausencia de referentes vocacionales; falta de alusión a la vida cultural, participativa o a una supuesta integración estudiantil)	Petra (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa; falta de integración con los compañeros)
			Loli (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa)
			Inma (aunque dice haber elegido por vocación, visión muy instrumental de los estudios, de la que excluye las facetas sin rentabilidad curricular)
			Conchi2 (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa)
			Juan (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa; escasas relaciones con los compañeros)
			Sara (débil discurso vocional, en tensión con su promocionismo; valoración de relaciones competitivas entre compañeros; ausencia de referentes participativos; débil vida cultural, con cálculo explícito de costes y rentabilidad)

CONCLUSIONES

Partíamos en el primer capítulo de la constatación, a través de datos secundarios, de que la posición de clase (profesión y nivel de estudios del padre, también de la madre) configuraba en buena medida la estructura de oportunidades para el joven, incluso cuando éste hubiese recorrido con éxito la sobreseleccionada carrera escolar hasta llegar a la Universidad. La evolución de las últimas décadas veíamos –a pesar de la vigencia en el imaginario social de la idea de la masificación de la institución universitaria- que ha tenido un sentido igualador, sin que por ello podamos dejar de afirmar que nos encontramos actualmente con “una universidad más masiva que propiamente de masas” (Jerez Mir, 97). En efecto, no todas las clases sociales tienen la misma probabilidad de acceder a los niveles educativos superiores ni a los mismos tipos de estudios universitarios, por otra parte. Los sectores populares señalábamos invierten en enseñanza universitaria en menor medida que las clases más privilegiadas, y, además, en estos sectores la opción universitaria es más elegible a medida que disminuye la duración y/o el grado de dificultad de los estudios. Este era nuestro punto de partida para acercarnos a las experiencias de universitarios que poseen distinto volumen y estructura de capital, de recursos movilizables en el campo educativo, que preveíamos serían muy decisivos en todas sus prácticas y decisiones a lo largo de su trayectoria escolar.

A pesar de que en la decisión de venir a la Universidad hemos de afirmar la influencia de la clase social –decíamos-, lo cierto es que en la actual institución universitaria vienen entrando en las últimas décadas nuevos grupos sociales que sin duda han roto la tradicional imagen monocolor de un alumnado casi exclusivamente

masculino de clases altas y medias. Puede afirmarse, pues (de la Fuente y García de León, 1993), que una de las características más distintivas de los actuales estudiantes universitarios es la heterogeneidad resultante de una ampliación del sistema escolar que ha llegado incluso a los niveles superiores, aunque, insistimos, no a la misma velocidad ni con la misma intensidad para todas las clases. Teniendo todo esto en cuenta, considerábamos de gran interés acercarnos a la diversidad social que caracteriza a los actuales estudiantes universitarios. Aproximarnos a esta realidad desde el concepto de “clase comunitaria” (Carabaña, 1993) anunciábamos iba a ser uno de los propósitos más generales de nuestra investigación. Y ello porque entendíamos –como así lo demuestra el acceso diferencial a los estudios superiores- que esta incorporación, en tanto parte de familias con recursos desiguales, responde a distintas “estrategias familiares de colocación” (Carabaña, 1997), o de reproducción social (en términos de Bourdieu). Queríamos acercarnos a las prácticas de los estudiantes de distintas clases sociales concibiéndolos como “sujetos estratégicos” (Bourdieu, 1988), y ubicar dichas prácticas en el lugar social desde las que se adoptan, es decir, tendríamos en cuenta el volumen y estructura, entendidos dinámicamente, de recursos con que cuenta el joven a la hora de realizar sus apuestas educativas. No pretendíamos ver las estrategias como operaciones lógicas, racionales y plenamente conscientes de cálculo de costes y beneficios, pero tampoco como un acto totalmente determinado por la posición de clase. Nuestro objetivo general era, pues, reconstruir las “razones prácticas” (Bourdieu, 1997) desde las que se adoptan (las prácticas de los sujetos), los procesos de “producción cultural” –tal como los entiende P. Willis (1988)-, los procesos de estructuración del sentido, todo lo cual nos remite a los “habitus” y a su actualización en un campo concreto en el que cada jugador parte de unos determinados recursos y posibilidades, tanto objetivas como subjetivas o incorporadas. Nos interesaba analizar, en otras palabras, las percepciones, valoraciones, representaciones, expectativas, etc. de los universitarios de distintas clases sociales con respecto a sus prácticas como estudiantes.

Nuestro objetivo tenía, por tanto, un carácter eminentemente interpretativo. Pretendíamos llegar a los sentidos que le dan los sujetos a sus acciones, queríamos identificar “sentidos subjetivos” de hecho, y para ello nos íbamos a valer

principalmente del análisis de los discursos entendidos no sólo como palabras, sino como prácticas de sujetos concretos, que hablan desde una situación y una posición sociales concretas, que a su vez nos remitirían a “razones prácticas”.

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

Hemos querido, en efecto, acercarnos a las “experiencias” de los universitarios en lo que tiene que ver con la asunción principalmente de dos roles: un rol académico, referido a todas aquellas actividades de aprendizaje de los contenidos científicos y profesionales de la carrera; y un rol cultural, de otro lado, con el que hemos aludido a la adhesión expresiva a la cultura elaborada, en sus diversas manifestaciones –científica, artística, saber crítico... - de la que se supone la institución universitaria debe ser garante y promotora.

La literatura que hemos manejado, sobre todo la francesa –hemos partido claramente de Los herederos (1967), para continuar con posteriores réplicas: de Baudelot, Establet y otros (1987), al trabajo de Dubet y Martuccelli (1998), pasando por la actualización del propio Passeron (1983)-, ya hemos visto contempla el modo de vida universitario desde esta doble actividad (académica y cultural). Los herederos, en pocas palabras, son estudiantes que se desmarcan estéticamente del celo y la docilidad académicos a la vez que se presentan como claros exponentes del discurso universalista y desinteresado de la cultura por la cultura y de la vocación como autorrealización expresiva y, desde luego, libre de todo cálculo utilitarista. Las prácticas que se

describen a partir de este estereotipado heredero (el “monstruo de oposiciones” de Bourdieu y Passeron; el “buen liceísta” –frente al “verdadero liceísta”- de Dubet y Martuccelli; incluso el estudiante promocionista de Boudon, sin ánimo de ser exhaustivos) qué duda cabe se podrían articular en torno a unos ejes de coordenadas en que se vendrían a combinar el grado de dedicación académica, por un lado, frente a una mayor o menor adhesión al ethos culturalista tal como hasta ahora lo hemos venido definiendo, por otro.

En la literatura con que hemos trabajado, además, y frente a la perspectiva de los autores de la reproducción o la producción de las desigualdades sociales, hemos intentado contar con aportaciones sobre el mundo de los universitarios hechas desde el lado de la acción racional. Así la teoría de la elegibilidad de Lèvy-Garboua (1976), en el tema de la dedicación académica, según la cual en las carreras más devaluadas los estudiantes tienen conductas más de consumo que de inversión; la del carácter menos ambicioso de las elecciones educativas de las clases populares (Boudon (1983); Erikson y Jonson (1996); Goldthorpe (1996); etc.); o la de la tendencia menos proclive a la “cultura desinteresada” cuanto mayor sea el carácter promocionista de las apuestas educativas (Boudon, 1983).

Nuestra perspectiva, ya lo decíamos más arriba, ha pretendido integrar, tal como proponen autores en la línea de la producción cultural como Hatcher (1998), las decisiones que habría que leer desde los “habitus” determinados y determinantes de las posiciones sociales, por un lado, y las acciones de carácter más deliberativo o calculadamente estratégico, por otro¹.

1. A propósito de ser joven y estudiante universitario.

Comenzaremos, sin más preámbulo, la síntesis de los resultados de nuestro análisis destacando un tema que, sin ser central en los trabajos de los que habíamos partido en el planteamiento de nuestra investigación, a nosotros pronto se nos reveló

como un elemento con gran capacidad para nuclear los discursos de los estudiantes así como para ir dibujando un mapa de variantes discursivas que a la postre pudimos conectar de un modo que nos resultó muy revelador de las prácticas estudiantiles, tanto en su faceta académica como en la cultural.

Nos referimos concretamente a la mayor o menor naturalidad con que se asume la dependencia de los padres que de algún modo implica la situación de estudiante. Ello hemos visto guarda una muy estrecha relación con la manera en que el universitario interioriza la categoría “juventud” como etapa de latencia social en que se aúnan las exigencias de, por una parte, la preparación para una futura inserción profesional, y, por otra, los elementos que apuntan a la construcción de espacios de supuesta autonomía y autorrealización como “jóvenes” (no adultos).

En este sentido hemos conseguido polarizar dos tipos de discursos que, a su vez, se corresponden con posiciones sociales bastante distantes. Hemos visto, por un lado, un modo de entender los estudios universitarios en que la dependencia económica familiar que éstos pueden implicar no se asume gratuitamente. Antes bien, el peso de la deuda que esa dependencia haría contraer con los progenitores genera en este tipo de universitario una suerte de tensión que les hace tener que justificar su estatus de estudiante (en tanto que en edad laboral, sin aportar trabajo a tiempo completo, o que permita la emancipación o al menos apunte a ella; y necesitando, por el contrario, en algún grado de los recursos familiares).

El hacer muy explícitos los costes en términos no sólo de recursos directos a emplear, sino también de recursos indirectos que se van a dejar de percibir (costes de oportunidad), e incluso el destacar la suspensión de los planes de una supuesta emancipación (de hecho éstos también se computan como costes) que saldaría generacionalmente y de un modo definitivo la deuda con los padres, hace que los discursos se tiñan en no pocas ocasiones de un tono economicista, distante en cualquier caso de una adhesión desinteresada, expresiva y lúdica al saber y la cultura.

Obviamente los recursos subjetivos de los estudiantes habrán de ser tenidos en cuenta. Un estudiante brillante, o al menos con los resultados necesarios para mantener

¹ Aunque nosotros entenderemos que, incluso las acciones más conscientemente calculadoras, que normalmente se dan como solución adaptativa a situaciones de crisis, suponen el desajuste de un hábitus que habría por ello que tener en cuenta, en cualquier caso.

una beca, es lógico 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 los capitales económico y cultural. En cualquier caso, constatamos en estos estudiantes una tendencia muy marcada a dar cuenta de sus resultados, o al menos a mostrar ostensiblemente que se es “responsable” en el trabajo académico (en el sentido de responder, de dar cuentas de su actividad a sus padres), lo que básicamente se medirá con el rasero de las calificaciones escolares. 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. En concreto esto segundo se aprecia especialmente en el modo en que se transfieren a la esfera de los estudios actitudes como las de la obediencia, la austeridad, el ahorro, el sacrificio en un sentido físico, todas ellas cualidades asociadas al valor moral del trabajo, propias de una mentalidad de pequeños campesinos tradicionales.

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 o ayuda familiar parecen ser conductas orientadas a restaurar cierto equilibrio en la estructura de derechos en las familias de estos jóvenes. Aquí no se trata tan sólo de expresar simbólicamente la homología trabajo-estudios, sino que el trabajo en sí se convierte en base moral y pragmática legitimadora de la apuesta promocionista vía estudios universitarios.

Consideramos que 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. Esto segundo que Bourdieu lo entendería como una forma de “capital cultural” -en términos de Carabaña diríamos que las apuestas educativas están inscritas en un determinado estilo de vida-, es lo que precisamente hemos intentado expresar con la idea de la vivencia en distinta medida de la carencia de legitimidad de la apuesta

universitaria en sí. Aclaremos, una vez más, que, cuando hablamos del “déficit de legitimidad de los estudios en sí”, no queremos decir que las apuestas educativas sean para cierto tipo de estudiante ilegítimas, pues obviamente eso les haría muy probable no continuar con ellas. Lo que pretendemos dar a entender es que, para determinado tipo de universitario, la opción de continuar estudiando a unas determinadas edades no formaría parte necesariamente de la “esencia social” de la categoría de edad “juventud”, tal como se define ésta desde su posición social. Es decir, tan legítimo podría ser estudiar como incorporarse al mercado laboral. Por ello, aquel que continúe estudiando (lo que no dudamos es una opción muy estimada para todas las clases sociales) ha de dotarse de argumentos que de algún modo justifiquen su opción frente a la alternativa de comenzar a trabajar, máxime cuando dicha opción pasa por prolongar durante un período indefinido la dependencia de los padres.

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, y esto se aprecia sobre todo para los hijos de pequeños y medianos agricultores, se puede constatar la pervivencia de algunos rasgos de una cierta moral grupal tradicional propia de las familias campesinas. Notemos, no obstante, que estamos hablando en todo momento de sujetos que se hallan implicados en estrategias que van orientadas precisamente a la no continuidad con la explotación familiar, y que en ese sentido actúan con sus apuestas como actores que en parte desmitifican y restan legitimidad a los valores tradicionales. Las muestras de adhesión a algunos de estos valores (la cultura del trabajo, el sentimiento de deber hacia la familia...) parecen más bien intentos de compensar algo así como “un sentimiento de mala conciencia” por saberse en estrategias de huida del campo (como forma de reproducción social).

Pensamos que los rasgos característicos del modelo de “familia patriarcal”, que encontramos de un modo debilitado entre las clases populares, y más nítidamente en las zonas rurales (Martín Criado y otros, 1995; 1997), describen también lo que nosotros

hemos encontrado en los discursos de los estudiantes con “conciencia de culpa”: la necesidad de legitimar ante los padres un estatus de estudiante 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; compatibilizando estudios y trabajo o ayuda familiar; con un discurso de sobreidentificación moral con el padre del que se depende (haciendo gala de la seriedad en el compromiso con el estudio, de la austeridad en el uso del tiempo y del dinero...); etc.

Subrayaremos finalmente que en las clases populares, y más cuanto más próximas al polo rural, es donde más vestigios podemos encontrar de un modelo patriarcal muy debilitado, pero del que no es difícil encontrar huellas o manifestaciones, si quiera en forma de contradicciones con las exigencias escolares y el discurso oficial de éstas, que es precisamente lo que nosotros hemos querido destacar de los jóvenes que viven su estatus de estudiante con cierto sentimiento de carencia de legitimidad. En las familias del campo es, en efecto, donde con más nitidez se puede apreciar cómo una conducta individual de incorporación de un capital inalienable como el escolar, se hace con una cierta orientación colectiva (mirando al grupo familiar, aunque sea en forma de mala conciencia), si bien el sentimiento de deuda lo hemos apreciado en los discursos de todos los jóvenes de clases populares.

En el polo opuesto, tendríamos un tipo de estudiante que tiene perfectamente asumido el estatus de “joven” en cuanto dependiente de los recursos familiares y exento en ese sentido de responsabilidades adultas. No obstante, la dedicación a los estudios parece erigirse como la esfera en la que el joven representa su voluntad de incorporación futura al mundo laboral, adquiriendo las credenciales que se canjearán en éste por determinadas posiciones socioprofesionales, que en el caso de estos chicos se aspira al menos sean equivalentes, cuando no superiores, a las de sus padres. Esfera ésta (la de los estudios) que actúa, pues, como contrapunto legitimador del mero consumo juvenil (ausente de todo referente al mundo de la producción) en tanto que se orienta a una supuesta cualificación laboral orientada a una futura inserción en el estatus de adulto. La condición estudiantil parece, pues, estar de por sí investida de legitimidad,

justamente al contrario que lo que veíamos entre los estudiantes con sentimiento de culpa.

Los estudios universitarios se convierten así en una meta muy estimada para las familias de estos jóvenes, que encuentran en sus padres el principal estímulo para realizar este tipo de inversión. A veces incluso llegando a ser muy explícita (tal como Allat, 1993 –cit. en Reay, D. (1998) señala) la influencia paterna sobre todo en el tipo de carrera a elegir. Desde luego, la predisposición al estudio está muy consolidada en este tipo de estrategias familiares. De modo que el joven vive su apuesta universitaria como un derecho personal incuestionable, lo que le confiere un amplio margen de autonomía en cuanto a su manera de responder a las demandas universitarias. En concreto, hemos visto que a la hora de autoevaluarse en lo que a resultados académicos se refiere, tienden a desmarcarse del argumento según el cual dichos resultados son los que justifican su estatus estudiantil. Estudiantes relajados, estéticamente distantes de la “avaricia” por las notas, de limitadas capacidades, o de estilo diletante, no cuestionan en ningún momento el grado de dedicación académica que tienen, ni tampoco la legitimidad de su opción por los estudios universitarios². Confían en los beneficios que de ellos obtendrán, de modo que se representan el porvenir en clave optimista y esperanzada, aunque en cierto modo suspendido en el tiempo.

De hecho, en sus estrategias de cara al futuro, la naturalización de una dilatada dependencia de la familia constituye un instrumento que ofrece garantías de que la carrera, más o menos prestigiosa, conseguida en más o menos años, con mejor o peor expediente, podrá ser revalorizada en tanto que el tiempo de prolongación de la dependencia es un tiempo de acumulación curricular que añadirá valor distintivo al simple título.

En principio no se tiene, pues, urgencia por entrar en el mercado laboral en tanto el estatus de “estudiante a tiempo completo” no necesita en modo alguno justificación. Esto también constituye un elemento que les hace prescindir de la posibilidad del subempleo, una vez finalizada la carrera, lo que de nuevo redundaría en esta imagen confiada del futuro, en lo que se refiere a los resultados que se obtendrán de la inversión educativa. Un futuro que se percibe suspendido en el tiempo, pero no especialmente

tamizado por la incertidumbre. Frente a un presente que de algún modo implica la negación del presente (Bourdieu, 1999) que bien podría definir la experiencia del tiempo de los “estudiantes con culpa”, para estos jóvenes “autocomplacientes” 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, op. cit.).

Este tipo de estudiante que hemos dado en calificar como “autocomplaciente” responde, en lo que a posición social se refiere, a un grupo de jóvenes de clases medias propietarias, profesionales o semiprofesionales, con madres con un capital escolar superior a la media. Estamos, insistimos, ante un tipo de universitario que tiene perfectamente asumida su dependencia y la indefinición de sus planes de emancipación, en aras a una presunta dedicación académica, que parece actuar como contrapunto legitimador de una etapa de suspensión de las responsabilidades adultas cuyas excelencias, no obstante, no se llegan en ningún momento a cuestionar. Es como si para aquellos que tienen más predisposición a asumir las inversiones en educación, esta tendencia “natural” a seguir acumulando capital escolar les otorgara una libertad de movimientos, una autonomía a la hora de disponer y recrearse en su tiempo de estudiantes, de la que sin duda carecen aquellos universitarios que necesitan de alguna manera conferir “legitimidad” a su posición de universitario. Creemos que en el caso de los “jóvenes autocomplacientes” no hemos de considerar sólo la importancia de los recursos económicos, sino que hemos de tener muy en cuenta el peso en las estrategias educativas de estos chicos del capital cultural de los padres.

Quizá resulte excesivo –a partir de las conclusiones de nuestro análisis- afirmar, con Lerena, que el alumnado universitario constituye el modelo de “juventud por excelencia”, pero –consideramos- no lo es tanto decir que los estudios (siendo los universitarios su más noble y cotizado exponente) parecen actuar para estos chicos como la apuesta “juvenil” más legítima y legitimadora. Las licencias juveniles forman la otra cara de la moneda, a modo de merecido solaz, de unas apuestas educativas que en sí conllevan, tal como nos dice Bourdieu (1988), la impronta de la inestabilidad, de la precariedad en tanto siempre remiten a unos resultados, más o menos inciertos, y en

² No queremos, no obstante, dar a entender que el débil compromiso con el estudio sea un rasgo

todo caso diferidos. No obstante, lo que constatamos, tal como también sostiene Bourdieu, son claras diferencias según clase social aun entre aquellos jóvenes privilegiados que están cursando estudios universitarios. Diferencias al nivel de los discursos que pensamos nos remiten a diferentes condiciones de vida y posibilidades de inserción, incluso entre quienes se hallan inmersos en apuestas educativas a nivel superior. Aunque la dedicación a los estudios constituyera un referente generacional en tanto que componente prescriptivo de “la juventud”³, lo que nosotros efectivamente constatamos en nuestro trabajo es que, justo en el modo en que asumen el estatus de dependencia de los padres en aras a la dedicación estudiantil, es donde hemos situado la divisoria entre los dos tipos de estudiantes que hemos logrado polarizar.

La asunción del estatus juvenil como condición del de estudiante universitario ya estamos viendo, pues, nos remite a la disponibilidad de recursos movilizables en el campo educativo. Recursos económicos, capitales culturales (títulos escolares, pero también predisposición a seguir invirtiendo en educación), todo lo cual responde a la diversidad de estrategias educativas que habría que contextualizar en configuraciones familiares concretas. En ese sentido, hemos agrupado en una categoría intermedia a un conjunto de universitarios a los que corresponde un discurso menos identificable con los dos polos que acabamos de trazar, pero que pensamos nos permiten, además de confirmar algunas de las tendencias ya apuntadas, trazar algunas líneas que apuntan a la diversidad de estrategias familiares de reproducción así como al peso de las distintas especies de capital que en ellas se ponen en juego. Por un lado, tenemos un primer grupo de universitarios, que veíamos se caracterizaban por ser los que más directamente apelaban a los costes que les suponía la opción de estudiar. Se trata de un grupo de clases medias-bajas urbanas que en algunos aspectos de su discurso están más próximos a nuestros estudiantes con conciencia de carga, si bien la mayor disponibilidad de recursos (la cercanía de la Universidad entre ellos, pues casi todos viven en Jaén capital con sus padres) hace que esta conciencia sea menos explícita. Tenemos, pues,

definitorio del “estudiante autocomplaciente”.

³ En todos nuestros discursos el tema de la suspensión de una eventual emancipación como consecuencia del hecho de seguir estudiando está presente de alguna manera, lo cual por otra parte era totalmente previsible en tanto que todos nuestros entrevistados son jóvenes y universitarios. De hecho para contrastar el efecto semantizador de los estudios en el concepto “juventud” habría que entrevistar a jóvenes no

posiciones sociales medias-bajas, pero cuya estructura de oportunidades ha cambiado con la aparición de la Universidad de Jaén⁴, de modo que son conscientes de que estudiar supone un coste relativamente asumible para sus padres, siempre y cuando respondan con buenos resultados o colaboren con algún tipo de dedicación laboral en caso de retraso académico. Se trata de un conjunto de universitarios, no obstante, que se puede permitir explicitar las idoneidades de la etapa de relativa suspensión de responsabilidades adultas que conlleva su estatus estudiantil.

Apreciamos de nuevo que, a medida que bajamos en la posición social, la predisposición a estudiar es menor en tanto la apreciación de los costes (insistimos, reales o previstos) es más explícita. Recordemos que el estudiante con mala conciencia lo veíamos tanto en hijos de campesinos, donde el discurso de la sobreidentificación moral con la familia cobraba tintes muy especiales, como en hijos de obreros. Aquí seguimos contando con obreros, y con clases medias bajas, pero en todo los casos de carácter urbano, lo que sin duda confiere una distinta configuración del sentimiento de deuda, entre otras cosas, porque los gastos que supone la opción de estudiar en la universidad local son menos severos que para aquellas familias en que la estrategia de continuar con los estudios siendo joven no constituye una posibilidad indiscutida y en las que, además, dicha estrategia implica un desplazamiento geográfico o residencial.

De otro lado, tenemos un segundo grupo de estudiantes que se esfuerzan a lo largo de la entrevista por mostrarse responsables antes sus padres por su “buena voluntad educativa”. Son en concreto: dos hijos de funcionarios de grado medio; dos, hijos de semiprofesionales; y en un quinto caso, hija de autónomo manual. Se trata de un grupo, por tanto, más heterogéneo de clases medias no manuales (exceptuando el último caso en el que, por otra parte, hay claras expresiones de sentimiento de deuda), con ciertas limitaciones de recursos como para no ser conscientes de los costes de sus apuestas educativas y del sentido de una cierta responsabilidad que ello les imprime, y con una trayectoria de movilidad meritocrática (vía capital escolar) de los padres, que

estudiantes, por lo que hemos de reconocer que ese objetivo se escapa en gran parte del alcance de nuestra investigación.

⁴ Son estudiantes que en sus elecciones han adecuado sus preferencias a la oferta local. De todas formas, no queremos concluir, insistimos, en que al final todo se reduce a un balance en el que se tienen en cuenta tan sólo los recursos económicos disponibles, sino que apreciamos que los capitales culturales y los

los predispone muy positivamente hacia los logros académicos. Aunque este grupo cuenta con un número muy escaso de representantes como para poder obtener conclusiones válidas, sí creemos poder apreciar cómo el capital escolar de los padres constituye una importante motivación hacia el logro académico. La moderada disposición de capital económico y el más elevado estatus en cuanto a capital cultural pensamos está en la base de su forma de ser “responsable” ante unos progenitores con una clara predisposición educativa (a invertir en lo escolar, aun a costa del “sacrificio” que supone para ellos la “concesión” de una etapa de indefinición y de calculada suspensión de los planes de inserción social).

2. La dedicación académica de los universitarios.

El tema de la relativa carencia de legitimidad de la “apuesta educativa en sí”, en oposición a la asunción del estatus juvenil como etapa de latencia social en que los estudios actúan justo como actividad legitimadora es el que –ya lo decíamos antes– más claramente emergió en un principio del análisis de los discursos, y el que, a su vez, más nos ayudaba a encontrar correspondencias entre las formas de asumir la condición estudiantil y las clases sociales. Otro de los objetivos de nuestra investigación, por otra parte, y éste más directamente formulado a partir de los trabajos sobre universitarios de los que partíamos, tal como recordábamos más arriba, era el de dibujar el mapa de la diversidad de estilos de dedicación académica de los estudiantes. En esta cuestión, hemos distinguido básicamente tres estilos de dedicación académica: el modélico, el que hemos denominado “monstruo de oposiciones”, y un tercer estilo, parsimonioso, en el que hemos hablado de distintos grados de compromiso con los estudios y, sobre todo, de maneras de informar de dicho compromiso.

El “estudiante modelo” es el que expresa una más fuerte implicación en su rol académico, de modo que éste aparece como central y prioritario en el conjunto de sus actividades. Se muestran como estudiantes a tiempo completo, y nos dicen hacen un uso

sociales han también de ser tenidos en cuenta para valorar en cada caso el peso que hayan podido ejercer en las decisiones.

controlado y sistemático de su tiempo en aras de su dedicación académica. Muestran un estilo de aprendizaje más profundo (Marton y Saljo, 1976), en que se aspira a asimilar e integrar personalmente los conocimientos, a adoptar ante ellos una postura más o menos crítica, y, en fin, a que los contenidos de lo que se aprende les resulten significativos. Estos estudiantes, además, a pesar de pretender moderar sus actividades no académicas, son los que más dedican su tiempo libre a actividades formativas y culturales, por lo que tal como hemos visto en otros estudios (Lassibille y Navarro, 1990; Tejedor, 1998), se trata de universitarios que se especializan en actividades que son intensivas en competencias, y que muestran en general un mayor compromiso con la institución universitaria, que no se reduce a las actividades más formalmente académicas con rentabilidad en cuanto a calificaciones.

Por otro lado, el que hemos dado en llamar “monstruo de oposiciones” se caracteriza por un estilo de dedicación muy especialmente preocupado por las notas y con un patrón de aprendizaje más memorístico y pasivo, muy centrado en la obtención y reproducción de apuntes y por ello con tendencia a la rutinización. Su endeble vida cultural se debe a que articula su relación con la Universidad sólo a través de aquellas actividades que resulten curricularmente provechosas. Aunque se trate de universitarios muy volcados en los estudios, no los podríamos situar en los estadios más altos del desarrollo intelectual y ético de los estudiantes universitarios que propone Perry (1970)⁵.

Observemos que tanto el que hemos denominado estudiante modelo como este segundo tipo son estudiantes que pueden obtener igualmente buenas calificaciones y, sin embargo, los procesos de adquisición de éstas son bien distintos, recordando lo que Chain Revuelta (1994) sugería acerca de la diversidad con que nos podemos encontrar en la forma en que los estudiantes consiguen de la institución universitaria que les certifique el logro académico.

Una tercera forma de comportamiento académico es la de los estudiantes parsimoniosos, que templan sus esfuerzos en lo que a su compromiso con los estudios se refiere a cambio de un peor expediente académico conseguido en algunos casos, además,

⁵ En concreto propone cinco estadios. En los cuatro primeros se daría una forma de pensamiento más dogmática o taxativa donde los conocimientos son verdaderos o falsos, mientras el estadio quinto implicaría un punto de inflexión en que se comienza a adoptar una forma de pensamiento más relativista, que permite comparar crítica y analíticamente las teorías y a alcanzar una posición personal.

en más tiempo. Lógicamente entre éstos predominan los aprendizajes más superficiales y fragmentarios, y los apuntes constituyen el material principal y casi único de preparación de las asignaturas. La asistencia a clase queda muy limitada a ese fin precisamente, la obtención de apuntes, de modo que es prescindible si éstos pueden obtenerse por otros medios. El estudiante que busca el mínimo de subsistencia en realidad no constituiría más que un grado mayor en el débil compromiso académico, sobre todo en lo que se refiere al modo en que lo expresa y justifica. De una visión muy claramente credencialista de lo que significa el hecho educativo (no importa tanto el contenido de éste, sino el resultado final: la emisión-obtención de un título), entendido en el marco de un proceso de cierre social en que los profesores toman la forma de poderosos y arbitrarios evaluadores (eliminadores), su postura de distanciamiento cuando no de calculada indiferencia respecto de los requerimientos académicos (al menos de sus aspectos más formales: mostrarse estudioso, atento a lo que dicen los docentes...), parece en algunos casos actuar como una forma de resistencia a medias ante un sistema que perciben muy críticamente, pero del que esperan, no obstante, obtener la tan ansiada credencial. No es extraño, pues, que entre este grupo de estudiantes es donde más claramente se nos ha expuesto el despliegue y dominio de lo que hemos denominado “una tecnología del examen”, en que se puede apreciar una evidente escisión entre la búsqueda de resultados y la efectividad del aprendizaje.

Hemos visto, por otra parte, cómo estos estilos de dedicación se hallan recorridos por las dos formas de decisión de venir a la Universidad y elegir estudios: un primer modo contingente y/o azaroso, y evitador del fracaso, por un lado; y un modo más “naturalizado”, por otro. En el primero venir a la Universidad no ha sido nunca algo planificado con antelación y con lo que en todo momento se hubiese contado. A veces se aducen motivos azarosos (una “manía de mi madre”, por ejemplo) y en muchos casos los prometedores resultados de la etapa pre-universitaria como motivo para justificar el hecho de emprender la vía de los estudios superiores. De otro lado, se eligen estudios pensando más en las garantías de poderlos concluir (fáciles, cortos) que en sus gustos o preferencias. Se trata de un modo de conformación de aspiraciones que tiende a evitar el fracaso (en la terminología de K. Lewin, 1969; aversión al riesgo, en los términos más economicistas de

los teóricos de la acción racional; elecciones en negativo o procesos de “autoderrota” o “desinversión”, desde una tradición en la línea de la reproducción cultural).

Con la referencia a un modo más naturalizado queremos decir que hay estudiantes para los que no fue necesario argumentar su opción universitaria. Siempre tuvieron claro que tras 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”. Y es que creemos que estas formas de elección nos están revelando los distintos grados de legitimidad que para las familias tienen las apuestas educativas.

Estos dos modos de elección pensamos tienen mucho que ver, en efecto, con el tema de la mayor o menor necesidad de justificar el estatus estudiantil, como etapa de prolongación de la dependencia de los padres. Podemos de hecho apreciar cómo todos nuestros estudiantes del tipo “monstruo de oposiciones”⁶ se caracterizan por ser electores del tipo contingente y evitador del fracaso. Por otra parte, en los tipos “estudiante modelo” y “estudiante parsimonioso” y “del mínimo”, podemos apreciar que los universitarios que responden a este mismo patrón de elección son los que más viven la necesidad de justificar moralmente su apuesta universitaria, y son, a su vez, los que se caracterizan por proceder de familias con más bajo estatus en lo que se refiere a capital económico y/o cultural.

En muchos de estos casos, sobre todo aquellos que desarrollan carreras demoradas, hemos visto, de otro lado, que la realización de algún trabajo o ayuda familiar actúa como actividad que legitima la apuesta estudiantil al tiempo que confiere cierta autonomía con respecto a la familia, lo que a su vez retroalimenta la endeble dedicación académica que les caracteriza. El compaginar algún tipo de dedicación laboral con los estudios, no obstante, no siempre responde a una necesidad económica en sentido estricto. Hemos visto hay casos en que se trata de una solución más simbólica (sobreidentificación moral con los padres) y/o identitaria (al margen de las sanciones académicas, que pueden vivirse de un modo estresante), que realmente pragmática. Y es que, en general, en estos jóvenes que viven un fuerte sentimiento de deuda, encontramos una mayor dependencia de los resultados académicos, tanto en las

⁶ Todos ellos son del tipo estudiantes con sentimiento de deuda y, por tanto, de orígenes populares, como veíamos en el anterior capítulo.

elecciones iniciales, como acabamos de ver, como a lo largo de la propia carrera escolar.

Por el contrario, el estilo “naturalizado” correspondería a aquellas familias para las que la opción de continuar con los estudios universitarios es la más “normal” y previsible, incluso cuando los chicos no han tenido carreras pre-universitarias exitosas, lo que veíamos en el capítulo precedente corresponde a las familias de posición socioeconómica y cultural más elevada. Hemos podido ver casos de estudiantes en exceso diletantes, con muy prolongadas carreras, pero que incluso así no ponen en duda la legitimidad y los futuros beneficios de sus estudios⁷. Los chicos que nunca se cuestionaron su derecho a optar por la enseñanza universitaria qué duda cabe viven de un modo más desenvuelto, como hemos visto, las carreras caracterizadas por el diletantismo (Passeron, 1983).

Pensamos, por tanto, que los múltiples estilos de dedicación académica hay que contextualizarlos en jóvenes que tienen unas determinadas posiciones sociales, que, si bien no determinan las trayectorias escolares ni el tipo de titulación que se curse (variables éstas que pueden incidir muy directamente en el tipo de dedicación⁸), sí pueden ejercer sobre ellas una influencia considerable. El tipo de carrera por la relación que hemos descrito

⁷ Hemos analizado cómo, incluso cuando algunos de estos jóvenes más “autocomplacientes” se han planteado realizar algún tipo de trabajo, éste se entiende y valora de un modo desde luego más contingente que el que caracterizaba a los estudiantes con sentimiento de deuda.

⁸ No hemos apreciado, no obstante, la influencia directa del tipo de carrera en la forma de dedicación, entre otras cosas porque no nos lo habíamos propuesto como objetivo específico. Sí podemos ver que encontramos estudiantes de todos los estilos en todos los tipos de carreras, incluso en las que nos podrían resultar menos previsible. A grandes trazos, entre nuestros “estudiantes modelo” tenemos tanto carreras que se encontrarían dentro de una jerarquía en la valoración de los actuales estudios universitarios entre los puestos más altos (Ingenierías de Telecomunicaciones), como todo lo contrario (Magisterio, Diplomatura de Empresariales). En el polo opuesto, entre los estudiantes “del mínimo de subsistencia” tenemos tanto estudiantes de Arquitectura como de diplomaturas masificadas y de un supuesto menor valor certificante. Podemos quizá afirmar, o al menos constatar, si bien insistimos en que no hemos diseñado nuestra muestra con el fin de ver la influencia del tipo de estudios en los modos de dedicación académica, que entre los “monstruos de oposiciones” y entre los “estudiantes parsimonios” predominan claramente los estudios de ciclo corto. De cualquier forma, repetimos que nuestro objetivo ha sido ver sobre todo el peso de la clase social en los modos de dedicación, si bien para ello hemos considerado oportuno tener muy presente en todo momento el tipo de estudios que el joven concretamente esté cursando, pues prevemos que el tipo de carrera va a condicionar en parte la forma de estudiar y de abordar el rol académico universitario.

En lo que se refiere a las trayectorias escolares previas, hemos de decir lo mismo: es una variable que hemos pretendido tener en cuenta para contextualizar las carreras presentes de los estudiantes universitarios, pero en ningún caso nos hemos planteado ver la influencia de los resultados anteriores en los modos actuales de dedicación, aunque sabemos que dicha influencia habrá de ser importante (es de hecho una de las variables con mayor poder explicativo del rendimiento académico).

entre patrones de elección y clase social. Y la trayectoria escolar por el mayor o menor peso que los resultados académicos puedan tener tanto en las elecciones de estudios como en las decisiones a lo largo de la carrera universitaria. Hemos visto cómo hay quienes eligen y desarrollan carreras académicas nunca puestas en duda, independiente de las trayectorias previas y de las dedicaciones actuales, siendo a veces unas y otras más bien poco exitosas. Los jóvenes pertenecientes a familias de más bajo estatus socioeconómico y cultural, por el contrario, tienden a elegir más buscando en las trayectorias escolares previas argumentos que avalen decisiones orientadas a evitar posibles fracasos, así como a utilizar más los resultados académicos de sus actuales carreras como forma de conferir legitimidad a su posición de estudiante.

Podemos concluir, pues, que quizá en el tema de la dedicación académica tengamos que afirmar una débil influencia de la posición de clase, en lo que se refiere a los modos que hemos descrito en nuestra tipología. De hecho, salvo en el “monstruo de oposiciones”, que sí está compuesto en todos los casos por estudiantes de orígenes populares, en los demás tipos encontramos bastante heterogeneidad en cuanto a clases sociales. No obstante, sí podemos apreciar que las condiciones que hacen posible la ubicación de nuestros estudiantes en uno u otro de los tipos que proponemos son más favorables, por un lado, para el caso “del que busca el mínimo de subsistencia”, para aquellos estudiantes que viven su ociosidad con menor sentimiento de carga con respecto a la familia; y, por otro lado, para el “estudiante modelo”, la adhesión a un supuesto rol culturalista es más probable para aquellos estudiantes que tienen mayor predisposición (menor sentimiento de deuda) a seguir invirtiendo en capital escolar. Pasemos ya, por último, a hablar precisamente de las condiciones que facilitan la adhesión a este rol cultural universitario.

3. Los estudiantes y la cultura.

En efecto, nos interesaba, además del tema de la dedicación académica, acercarnos a los modos en que los estudiantes interiorizan la supuesta “función cultural” de la institución universitaria, con los consiguientes roles que dicha función propone.

Así hemos constatado que una de las dimensiones en que más claramente se pone de manifiesto esta adhesión a un cierto ethos “culturalista”⁹ es la de una concepción vocacional de los estudios, no exenta en la mayoría de los casos, no obstante, de una cierta tensión con la preocupación por las salidas laborales y la rentabilidad de los estudios. Entendemos ésta como aquella en que se consideran perfectamente conjugables la capacitación profesional y el enriquecimiento o formación personales (la ideología de los dones o carismas o los “gustos naturales”), por lo que se manifiesta en una forma de entender el aprendizaje placentera, y despreocupada por los resultados (notas) inmediatos. El interés por el saber más allá de los mínimos exigibles para ir superando las asignaturas y el gusto por el aprendizaje en sí son rasgos característicos y distintivos de esta forma de abordar los estudios, lo que muchas veces toma la forma de un cierto interés por los fundamentos científicos de los contenidos curriculares de la carrera. En el polo opuesto a ella, un tipo de estudiante que concibe la carrera de un modo mucho más explícitamente instrumental, como una forma sobre todo de adquirir un recurso (el título) canjeable en el mercado laboral por una posición laboral que en la mayoría de los casos contiene una clara aspiración de promoción social. En este segundo tipo de discurso el referente vocacional prácticamente es inexistente, y es además donde encontramos las concepciones más credencialistas y en este sentido descreídas de lo que supone la formación universitaria: el resultado realmente importante de ésta es la emisión de credenciales, quedando relegado a un plano posterior una supuesta cualificación profesional; en determinados casos las habilidades que se sancionan en el proceso evaluador –expresan algunos- no son justificables técnicamente, sino que constituyen elementos de selección y criba de candidatos a un futuro ingreso en un determinado segmento profesional (cierre social).

De todos modos, hemos visto que el grado más o menos profesionalizador y/o técnico de la carrera imprime un carácter general de mayor o menor interés por los contenidos de ésta, lo que constituye un rasgo definitorio, pero no el único del modo

⁹ Que concretamos al principio básicamente como adhesión a la cultura desinteresada en cualquiera de sus manifestaciones. Es evidente que con ello estamos siguiendo muy de cerca el modelo de “los herederos” de Bourdieu y Passeron. Hemos ido buscando el modo en que el estudiante asume los distintos componentes que dimos al principio en definir como ámbitos en que podría concretarse la adhesión al “ethos culturalista” (concepción vocacional de los estudios, inquietudes culturales y sociopolíticas, interés científico, adhesión a actividades de integración estudiantil), así como la relación entre ellos.

“vocacional” de entender los estudios; y, a la inversa, en las carreras con un más débil o diverso perfil profesional, los discursos que subrayan enfáticamente el logro de un determinado estatus como principal beneficio esperado se perfilan con mayor claridad.

Nos parece muy destacable, en fin, que del discurso culturalista del desinterés, el rasgo que tiene mayor capacidad de distinguir a los estudiantes sea precisamente el de la mayor o menor motivación profesional en clave vocacional. Creemos que el que la dimensión que refleja una adhesión más expresiva a los estudios sea precisamente la que conjuga el desinterés con el enriquecimiento individual nos dice en todo caso mucho de la debilidad de los discursos más desinteresados y en ese sentido universalistas.

Y es que, en efecto, las esferas de la participación o asistencia a actividades culturales (conferencias, cursos, espectáculos) no parecen tener mucho predicamento ni siquiera entre nuestros estudiantes más culturalistas. Han sido muy pocos los que hacen referencia a este tipo de actividades como significativas de su experiencia universitaria. Sí encontramos diferencias a la hora de mostrar una más o menos explícita “buena voluntad cultural”. Desde quienes se esfuerzan por sacar a relucir sus hobbies culturalistas (la lectura, la música...), hasta quienes sin pudor expresan que su relación con la Universidad se articula en exclusivo por medio de las exigencias académicas “obligatorias”, pasando por quienes echan mano de la falta de tiempo para justificar su apatía cultural. Creemos, como Boudon (1983), que para aquellos que muestran un discurso muy promocionista, la obsesión por la rentabilidad curricular dificulta su adhesión a propuestas desinteresadas, que en muchos casos ni tan siquiera han llegado a contemplar como una faceta posible de la vida universitaria.

Si entre nuestros estudiantes más desinteresados hemos apreciado que, en consonancia con su discurso vocacional, si quiera tímidamente expresan una cierta buena predisposición hacia las actividades culturales, resulta sorprendente cómo no podemos decir lo mismo en lo que se refiere a la esfera de la participación estudiantil y aún menos a las inquietudes sociopolíticas. El estudiante “culto” desde luego no parece ser hoy contestatario, ni tan siquiera participativo en los órganos de representación estudiantil. Es un rasgo bastante extendido el apoliticismo y la indiferencia, cuando no desconfianza, hacia cualquier forma de acción colectiva, de forma que implicarse en cualquiera de estos ámbitos, ya sea universitario o extra-universitario, no parece tener mucho sentido, más

que para aquellos –y en esta apreciación son muchos los que coinciden- que lo hacen como estrategia de promoción personal. Constatamos la dificultad con que, sobre todo los estudiantes menos “desinteresados”, se encuentran a la hora de articular un discurso sobre la participación como esfera en que prima el desinterés. Por el contrario, en no pocos casos, se aplican sin ambages esquemas utilitaristas que vacían de sentido cualquier propuesta: es una pérdida de tiempo; te complicas en las relaciones con otros compañeros; es preferible en todo caso hacer cursillos, o pedir una beca de colaboración con un departamento; sólo tendría sentido en caso de reivindicar mejoras en clave credencialista y aun así es preferible que sean otros los que se impliquen; etc.

Un elemento que, por el contrario, sí nos ha parecido importante para identificar grados de identificación más o menos expresiva con el ambiente universitario es el que se refiere a la adhesión a una supuesta solidaridad entre compañeros. Hay, en efecto, quienes exhiben todo un discurso de apología del compañerismo y se muestran indignados con los que valoran sólo se relacionan con la Universidad de un modo competitivo e individualista. Estos estudiantes del discurso sobre el compañerismo son los que a su vez expresan como distinción su buena voluntad para participar e incluso organizar actos de tipo corporativo e institucional, y coinciden con los que se muestran más vocacionales. Curiosamente los estudiantes que más firmemente han suscrito este tipo de expresiones son los que viven en Jaén capital con sus padres. Procedentes de institutos privados en la mayoría de los casos, han evocado las relaciones de amistad fraguadas en el nivel pre-universitario como medida del compañerismo que en gran medida dicen echar en falta entre los estudiantes en la Universidad.

Por otro lado, hemos identificado otro ambiente de intensa socialidad interestudiantil, aunque no se trata de un espacio culturalista. Nos referimos a la marcha del jueves por la noche: “el jueves universitario”. Aunque quienes dicen participar asiduamente en esta movida no tienen por qué coincidir con nuestros “estudiantes cultos”, sí pensamos se trata de un espacio que confiere identidad a los estudiantes, más allá de una mera relación de instrumentalismo curricular. No obstante, hemos de circunscribir esta marcha muy especialmente a los universitarios que residen durante el curso en pisos de estudiantes, pues los que lo hacen en el domicilio familiar han expresado en la mayoría de las ocasiones dificultades para poder participar en ella.

Y si los que viven con sus padres tienen dificultades, los que optan por ir y venir de su pueblo a la Universidad diariamente son los que más claramente expresan una forma de relacionarse con el espacio universitario en general que hemos visto puede de algún modo identificarse con los “no-lugares” de M. Augé (1993), en tanto lugar de circulación, de distribución de apuntes, y en el que en todo caso resulta difícil hallar elementos que confieran identidad a estos jóvenes.

En conjunto, para los estudiantes que hemos denominado indiferentes al discurso de la cultura, los lazos que los unen son muy endeble (al menos en el sentido culturalista que nosotros proponíamos), dibujándose tan sólo el intercambio de apuntes como posible actividad que estructure unas muy débiles relaciones sociales. Sólo podemos hacer la salvedad de la marcha del jueves como lugar de encuentro universitario, con gran capacidad identitaria, pero que –insistimos– resulta una esfera lúdica que no tiene por qué guardar coherencia con el discurso sobre la cultura y el desinterés.

Hemos recapitulado hasta ahora sobre las dimensiones que consideramos más relevantes del discurso culto o desinteresado, tal como nos lo concretaban sobre todo Bourdieu y Passeron (1967). Constatamos, en pocas palabras, que la concepción “vocacional” de los estudios, por un lado, y, en menor medida, el “discurso sobre el compañerismo” son quizá los rasgos que más nos sirven para discriminar entre estudiantes en el sentido que nos proponemos. Las inquietudes políticas y participativas parecen ser un elemento con escaso atractivo para la mayor parte de nuestros entrevistados, y las aficiones culturales tampoco se manifiestan como un elemento muy decisivo (salvo en débiles expresiones de “buena voluntad cultural”), incluso para aquellos sujetos que se esfuerzan por mostrar su conocimiento del código de la cultura desinteresada. Quizá tengamos que dar la razón, llegados a este punto, a Passeron (1983) cuando sugería que uno de los sentidos sociales de la cultura desinteresada podía ser precisamente su rentabilidad (en el sentido de ser marca de distinción social). De cualquier modo, recordemos cómo Passeron lo que en realidad proponía era contextualizar el valor de la adhesión al ethos culturalista en las estrategias que los sujetos adoptan ante los estudios, teniendo en cuenta el tipo de carrera concreta, por un lado, y, sobre todo, y en relación con nuestros interrogantes iniciales, situando dichas estrategias en diferentes posiciones sociales. Qué hemos

encontrado nosotros acerca de la relación entre cultura y clase social. Nos parece que podemos destacar principalmente dos observaciones.

En primer lugar, constatamos cómo todos nuestros entrevistados hijos de campesinos o de clases populares (obreros, también autónomos manuales), exhiben un discurso bastante indiferente hacia los que hemos considerado espacios o propuestas correspondientes al ámbito de la “cultura desinteresada”. La excepción a esto la constituyen los estudiantes que hemos descrito en el tercero de los epígrafes, cultos con esfuerzo, en el que precisamente lo que destacábamos era el carácter deliberativo (Hatcher, 1998) de su discurso, en el sentido de adherirse a la cultura de una forma aprendida, conscientemente intencionada, “menos naturalizada”. Además, su conversión al ethos culturalista no deja de manifestar una continua tensión entre el interés y lo desinteresado, entre el gusto y la necesidad de hacer balance de resultados incluso de su propia opción. Balance cuya necesidad cuando más se pone de manifiesto es precisamente cuando sale a colación el tema de los padres, lo que nos parece está en estrecha relación con un sentimiento de deuda con respecto a ellos, pues podemos constatar cómo prácticamente coinciden nuestros estudiantes indiferentes a la cultura y los que viven con mayor intensidad el sentimiento de deuda con respecto a la familia.

En segundo lugar, entre los representantes del discurso del desinterés se encuentran nuestros estudiantes de posición social más alta: profesionales, semiprofesionales, empleados no manuales de grado medio. Observamos que el capital escolar de los padres parece ejercer una positiva influencia en la adhesión a la cultura desinteresada. Entendemos que aquí la mayor predisposición a invertir en educación, en tanto confiere mayor legitimidad a las apuestas educativas, favorece el que éstas puedan cobrar tintes más expresivos.

Entre los hijos de medianos empresarios y los de clases medias urbanas no manuales tenemos tanto exponentes del discurso culto como del indiferente hacia la cultura. Entre los “cultos”, y sobre todo de las clases medias bajas urbanas, parece latir una cierta voluntad de mostrarse “distintos” al común de los estudiantes precisamente al adscribirse a los rasgos que hemos identificados más definitorios del discurso desinteresado, y en ese sentido podemos considerar está actuando de algún modo la intención de representar una cierta “rareza escolar” que revalorice su estatus de

universitario (Passeron, 1983). Estos estudiantes son los que en el capítulo sobre la deuda describíamos como los que mostraban ostensiblemente su “buena voluntad educativa”, que pensamos tiene su correlato en la “buena voluntad cultural” a la que ahora nos referimos.

Entre los indiferentes al rol culturalista, por otra parte, hemos apreciado cómo curiosamente tanto los hijos de empresarios como los de clases medias bajas no manuales son quizá los que, de entre los estudiantes no “cultos”, con mayor contundencia expresan un discurso descreído acerca de la labor de cualificación profesional de los estudios, que remarca, a su vez, las relaciones de poder que median entre profesores y alumnos. Relaciones de las que, no obstante, manifiestan cierta anuencia dado que las entienden dentro del juego de selección social que supone la obtención del título. Su discurso escéptico cuando no en algún caso anti-cultura parece apuntar a una cierta forma de resistencia anti-academia (tal como sugiere Testanière, 1968), o al menos de aquellos aspectos cuya evitación no tendrá previsiblemente ninguna repercusión curricular.

Consideramos, pues, que la adhesión a la “cultura desinteresada” tenemos que ubicarla, como nos propone Passeron (1983), en el tipo de estrategia a que responda la apuesta de cada estudiante. Así, mientras para el estudiante preocupado por mostrar su “buena voluntad educativa”, la “buena voluntad cultural” puede ser un rasgo coherente con lo anterior, para el universitario que exhibe un marcado discurso de distanciamiento y desidentificación con la Universidad en general, esto se concreta tanto en lo académico (el estudiante “del mínimo de subsistencia”) como, aún más, en la adhesión a la cultura.

No queremos concluir afirmando, en relación con las clases sociales, una correspondencia entre clases bajas y discurso no culto y clases superiores y “discurso desinteresado” –teniendo, además, presente el carácter atemperado con que éste se manifiesta-. Ya hemos visto que las posiciones sociales medias expresan tanto un discurso culto como el contrario (aunque constatamos entre las clases medias con capital cultural una disposición más favorable a las manifestaciones culturalistas); y, a la inversa, entre las clases bajas también hemos encontramos exponentes del “estudiante desinteresado” (aunque estos últimos muestran un carácter más deliberativo, un mayor esfuerzo de adaptación cuando quieren hacer suyo el discurso culturalista). De lo que creemos podemos concluir que, para aquellos universitarios que necesitan justificar su apuesta

educativa de algún modo, la asunción del discurso desinteresado del saber por el saber y la cultura por la cultura se hace más difícil, en tanto entra muchas veces en contradicción con el carácter promocionista y en ese sentido marcadamente utilitarista de su apuesta universitaria, que les lleva, como hemos visto, a una estrecha dependencia de los resultados académicos tanto en las elecciones iniciales como a lo largo de la carrera.

Apreciemos, a grandes trazos, ya para ir finalizando, cómo hemos encontrado bastante generalizada una actitud claramente estratégica o pragmática entre los estudiantes¹⁰. Incluso entre los que hemos considerado “modélicos” (no olvidemos que el referente es el “heredero”), en los que hemos visto además cómo el discurso del desinterés se aprecia de un modo bastante atenuado (sobre todo en lo que se refiere a las inquietudes culturales y políticas o participativas), la preocupación por las salidas y por la rentabilidad

¹⁰ Creemos, en efecto, que la función cultural de la Universidad atraviesa, al menos para determinados sectores de ella, un período de crisis, tal como veíamos proponía Jerez Mir (1994; 1997), entre otros. Nos resultan, en este mismo sentido, muy reveladoras las reflexiones de Sousa Santos (2000) cuando describe la situación de la institución universitaria señalando una triple crisis: una crisis de hegemonía, que vendría dada por la incapacidad de cumplir con funciones cada vez más diversas y, en ocasiones, contradictorias; una crisis de legitimidad, que se concretaría en “la carencia de objetivos colectivos asumidos”; y una tercera crisis, de carácter institucional, marcada por el cuestionamiento de la eficiencia organizativa de la Universidad, lo que hace que se empiecen a tomar como modelo otros esquemas organizativos externos. De estas tres crisis, la primera de ellas es la que más puede interesarnos al hilo de nuestra argumentación, además de que es la que el propio autor considera tiene un carácter más general haciéndose presente en las otras dos.

B. Sousa Santos caracteriza la crisis de hegemonía de la Universidad básicamente por estar recorrida por tres tensiones, a su vez estrechamente imbricadas. Todas ellas lo que ponen en entredicho es un modelo de Universidad (del que la Universidad alemana de Humboldt constituiría el arquetipo) cuyas exigencias serían: “la excelencia de sus productos culturales y científicos, la creatividad de la actividad intelectual, la libertad de discusión, el espíritu crítico, la autonomía y el universalismo de los objetivos” (p. 233). La crisis de los supuestos en que se basan esas funciones bien podría expresarse, en palabras del autor, por estas tres dicotomías: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica. La tensión entre la alta cultura como cultura-sujeto frente a la cultura popular como cultura-objeto a su vez tiene mucho que ver con la demanda cada vez más apremiante para la institución universitaria de educar para el trabajo, de proveer de capacitación profesional. Lógicamente esta demanda hace pesar el lado de los saberes prácticos (se supone que útiles para la sociedad –mercado) frente a los saberes teóricos, lo que sin duda genera una inevitable tensión institucional, pues el discurso del saber universalista y desinteresado constituye un elemento central del ideal universitario. Considera Sousa Santos que esta triple contradicción ha intentado resolverse o dispersarse por medio de un proceso de clara diferenciación y estratificación de la enseñanza superior (facultades tradicionales –Derecho y Medicina-, facultades profesionales, facultades culturales; centros de élite, de carácter más o menos profesionalizador, pero en que el “espíritu universitario” (saber crítico y universalista, preocupación por la investigación, transmisión de la alta cultura) se mantiene como garante de la calidad de la formación de unos futuros sujetos con selectas competencias pluriprofesionales, frente a centros más masivos y devaluados).

de los estudios parece expresarse sin ningún tipo de cortapisas, incluso cuando se contrapone a la esfera de las supuestas preferencias vocacionales. No obstante, en el “monstruo de oposiciones” es quizá donde este carácter estratégico al que aludimos cobre tintes más contradictorios, pues se trata de estudiantes comprometidos académicamente, pero que expresan un discurso bastante indiferente al ethos culturalista, y sobre todo a su dimensión vocacional (el gusto por el aprendizaje independientemente de los resultados). En el universitario parsimonioso, de otro lado, la débil dedicación a los estudios corre pareja a expresiones de un instrumentalismo escolar consecuentes con esa moderada y a veces distante preocupación por cumplir con las exigencias curriculares mínimas. Ahora bien, es entre los estudiantes que exhiben con mayor rotundidad un discurso credencialista sobre la formación universitaria donde con menos precauciones se expresa una concepción a todas luces instrumentalista y alejada de cualquier forma de expresión no sólo “culturalista” sino ni tan siquiera comprometida con los estudios. Parece como si el entender que la institución universitaria en realidad no fuera más que una mera emisora de credenciales (sin correspondencia formativa real) les hiciera (¿causa o justificación?) adoptar una pose de relativa indiferencia ante sus requerimientos, más cuanto menor utilidad curricular real tengan éstos.

Queremos finalmente recordar, por otra parte, cómo una de nuestras más destacables conclusiones ha sido precisamente la que subraya la diversidad de los modos en que, desde distintas posiciones sociales, se construye la categoría de edad “joven”, en tanto pensamos ello nos remite a formas muy diferentes de valorar la opción estudiantil. Para las clases populares hemos visto que ésta adquiere sentido sobre todo con relación a una apuesta promocionista que pasa por una estrecha dependencia de los logros académicos, tanto en las elecciones iniciales –lo cual pensamos explica mucho de las desiguales tasas de escolarización que veíamos en el primer capítulo–, como a lo largo de toda la carrera –lo que, por ejemplo, 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–. Por el contrario, para aquellos jóvenes para los que estudiar en la Universidad siempre se dio por supuesto, los estudios no necesitan del ejercicio de justificación que sí veíamos en las clases más bajas, por lo que viven sus estrategias,

incluso cuando éstas son claramente ociosas, de un modo más desenvuelto y sobre todo más independiente de los resultados.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS.

ALLAT, P. (1993): "Becoming privileg: the role of family processes", en BATES, I. Y RISEBOROUGH, G. (eds.): Youth and Inequality, Buckingham, Open University Press.

ALMARCHA, A. (1983): "Bibliografía sobre la Universidad: 1975-1983" en *REIS*, 24.

ALONSO, L. E.; ARRIBAS, J.M. y ORTI, A. (1991): "Evolución y perspectivas de la agricultura familiar: de "propietarios muy pobres" a "agricultores empresarios" en *Política y Sociedad*, 8, pp. 35-69.

ALONSO, L.E. (1994): "Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" en J. M. DELGADO y J. GUTIERREZ: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis.

- (1996): "El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa" en *Revista Internacional de Sociología*, 13.

- (inédito, de un estudio realizado con A. Ortí sobre estudiantes de la UAM en el curso 89-90): "El espacio universitario como lugar de interacción".

- (1998): La mirada cualitativa en Sociología, Madrid, Ed. Fundamentos.

- (1999): "El análisis del discurso: del postmodernismo a las razones prácticas" en *REIS*, 88, pp. 37-72.

ALONSO MONREAL, C. (1986): Tipología de estudiantes universitarios, Murcia, Universidad de Murcia.

ALVAREZ SOUSA, A. (1996): "El constructivismo estructuralista. La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu" en *REIS*, 75.

APODAKA y otros (1991): Demanda y rendimiento académico en Educación Superior, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ARANGUREN, J. L. (1963): "Tipología del universitario actual" en *Educadores: Revista de la FERE*, 22, pp. 329-331 (separata).

ARIZA SEGOVIA, S. (1993): Significados y efectos del internamiento en instituciones de acogida infantiles y juveniles, Madrid, Universidad Complutense, Colección Tesis Doctorales.

ARIZA SEGOVIA, S.; LANGA ROSADO, D. et als. (2000), Informe sociológico de la juventud jiennense, Jaén, Universidad de Jaén.

AUGE, M. (1993): "Espacio y alteridad" en *Revista de Occidente*, 140, pp. 13-34.

BAUDELLOT, C. ET ALS. (1987): Los estudiantes, el empleo y la crisis, Madrid, Akal/Universitaria.

BELTRAN LLERA, J.A.: “Aprender en la Universidad”, en RUIZ CARRASCOSA, J. (1999): Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria, Jaén, Universidad de Jaén.

BELTRAN VILLALVA, M. (1996): “Sobre las universidades públicas en España”, en *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, 7, pp. 81-102.

- (2001): “El informe Bricall como pretexto”, en *REIS*, 93, pp. 235-242.

BERTAUX, D. (1993): “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades” en MARINAS, J.M. y SANTAMARIA, C.: La historia oral: métodos y experiencias, Madrid, Debate, pp. 149-171.

BOUDON, R. (1983): La desigualdad de oportunidades, Barcelona, Laia.

BOURDIEU, P. (1973): "Condición de clase y posición de clase" en BARBANO Y OTROS: Estructuralismo y Sociología, Buenos Aires, Nueva Visión.

- (1986): “The forms of capital”, en RICHARDSON, J.G. (ed.): Handbook of Theory and research for the Sociology of Education, N. York, Greenwood.

- (1988a): La distinción. Crítica social del juicio, Madrid, Taurus.

- (1988b): Cosas dichas, Madrid, Gedisa.

- (1991): El sentido práctico, Madrid, Taurus.

-(1997): Razones prácticas, Madrid, Anagrama.

-(1999): Meditaciones pascalianas, Madrid, Anagrama.

-(2000): Cuestiones de Sociología, Madrid, Istmo. Cap. 12: “La juventud sólo es una palabra”.

BOURDIEU y EAGLETON (2000): “Doxa y vida ordinaria”, en *New Left Review, Pensamiento Crítico contra la dominación*, edición española, nº 0, pp. 219-231.

BOURDIEU, P. Y GRASS, G. (2000): “Visto desde abajo. Conversación entre P. Bourdieu y G. Grass”, en *Archipiélago*, 43, pp. 103-120.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J-C. (1977): La Reproducción, Barcelona, Laia.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. Y CHAMBOREDON J-C. (1989): El oficio del sociólogo, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

BRICALL, J.M. y otros (2000): Informe Universidad 2000. Disponible en: www.crue.org.

CABRERA, B. (1998): Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna, La Laguna, Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades e Investigación, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

CABRERA, L. y otros (1998): "La demanda de enseñanza universitaria en España", ponencia presentada en el VI CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGIA, A Coruña.

- (1998): "Jóvenes escolares y tiempo libre", presentado en el VI CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGIA, A Coruña.

CALLEJO, J. (1998): "Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la saturación", en *Sociológica*, 3, pp. 93-119.

CANALES, M. Y PEINADO, A. (1994): "Grupos de discusión" en J. M. DELGADO y J. GUTIERREZ: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis.

CANCIO, M. (1982): Fauna y flora estudiantil y profesoral ibérica: cultura universitaria, Santiago de Compostela, Cienfuegos.

CASTILLO, J. J. (1991): "Hacia un diseño conjunto de las transformaciones productivas: condiciones de trabajo y nuevas tecnologías" en Garmendia y otros: Sociología industrial y de la empresa.

CARABAÑA, J. (1978): "Resumen y valoración crítica del interaccionismo simbólico" en CARABAÑA, J. Y LAMO DE ESPINOSA, E. : Teoría Sociológica Contemporánea, Madrid, Tecnos.

- CARABAÑA Y ARANGO, J. (1983): "La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000", en *REIS*, 24, pp. 47-88.

- (1985): "¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?", en *Revista de Estudios de Juventud*, 10, pp. 37-45.

- (1987): "¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?", en *Revista de Educación*, 283.

- (1988): "La Formación Profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio", en *Política y Sociedad*, 1, pp. 53-68.

- (1989): "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B." en FELIX ORTEGA Y OTROS (comp.): Manual de Sociología de la Educación, Madrid, Visor.

- (1993): "A favor del individualismo y en contra de las ideologías multiculturales", en *Revista de Educación*, 302, pp. 61-82.

- (1993): "Sistema de enseñanza y clases sociales" en GARCIA DE LEON Y OTROS (comp.): Sociología de la Educación, Barcelona, Barcanova.

- (1994): "Educación y diversidad de clases sociales" en FERNANDEZ PALOMARES, F. Y GRANADOS MARTINEZ, A. (coord.): Sociología de la educación: viejas y nuevas cuestiones. Actas de la III Conferencia estatal de Sociología de la educación, Málaga, Editorial Clave.

- (1995): "Esquemas y estructuras" en CARABAÑA MORALES, J. (ed.): Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright, Madrid, Visor.

- (1996): "¿Se devaluaron los títulos?" en *REIS*, 75.

- (1997a): "Educación y estrategias familiares de reproducción" en GARRIDO y CALVO: Estrategias familiares, Madrid, Alianza Universidad.
- (1997b): "La evolución de la desigualdades educativas por clases sociales en España según la Encuesta Sociodemográfica, 1907-1976" (borrador presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).
- (1998): "De cómo la LGE encogió el sistema educativo" en GARCÉS CAMPOS, R. (coord.): VI Conferencia de Sociología de la Educación, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- (2000): Dos estudios sobre movilidad intergeneracional Madrid, Fundación Argentaria, Visor.

CAZORLA, J.: Análisis sociopolítico del alumnado de la Universidad de Granada. Estudio comparativo de los años 1974-1986, en microforma.

- (1988): "Cambio social y cambio de valores en la juventud española universitaria" en *Revista de Estudios de Juventud*, 32, pp. 67-90.
- (1995): Un análisis sociopolítico de los estudiantes de primer curso de la Universidad de Granada, en microforma.

CHAIN REVUELTA, R. (1998): Estudiantes universitarios: trayectorias escolares, tesis microfilmada.

CIDE (1992): Las desigualdades educativas en España, Madrid, MEC.

COLEMAN, J.S. (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio, Madrid, OCDE-CERI.

- (1994): Foundations of Social Theory, Cambridge, Mass. and London, Harvard University Press.

COLLINS, R. (1989): La sociedad credencialista, Madrid, Akal.

CONTRERAS, J. (1984): "La teoría de la modernización y su concepto de cultura campesina" e SEVILLA GUZMAN, E. (coord.): Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural de España, Madrid, Instituto de Estudios Agrarios, Pesqueros y Alimentarios.

"Estudian y trabajan" (1990) en *Entre estudiantes*, 0.

DE LA FUENTE, G. (1987): "Los jóvenes rurales en la encrucijada del cambio" en *Agricultura y Sociedad*, 42, pp. 47-72.

DE LA FUENTE, G. Y SANCHEZ MARTIN, M.E. (1997): "Los educadores del año 2000. Un estudio comparativo sobre los futuros educadores/as sociales maestros/as", en *Revista Complutense de Educación*.

DEL MORAL VICO, A. (coord.) (1999): Análisis y evaluación de la demanda de Enseñanza Superior en la Universidad de Jaén, Jaén, Universidad de Jaén.

DEL PINO ARTACHO, J. y otros (1984): Sobre los alumnos de la Universidad de Málaga, Málaga, Universidad de Málaga.

DE MIGUEL, J.M. (2001): "Universalizando la Universidad", en *REIS*, 93, pp. 265-276.

DENIZ RAMIREZ, F. (1991): "Entre las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia: una reflexión acerca del movimiento estudiantil", en SANCHEZ DE HORCAJO, J. (coord.): Sociología de la Educación en España, Madrid, Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación.

- (1997): "Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo", en *Revista de Educación*, 314.

DIAZ MARTINEZ, C. (1996): El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida entre los adolescentes españoles, Madrid, S. XXI.

DIAZ MENDEZ, C. (1995): "De mujer a mujer: estrategias femeninas de huida del hogar familiar y del medio rural", en *Agricultura y Sociedad*, 76.

- (1999): "Estrategias familiares para el tránsito a la vida activa de la juventud rural: modelos de inserción sociolaboral", en *REIS*, 85, pp. 47-65.

DIPPELHOFER-STIEM, B. ET ALS. (1984): "Students in Europe: motives for studying, expectations of higher education and the relevance of career prospects", en *European Journal of Education*, vol.19, nº 13.

DUBAR, C. (1991): La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, París, Armand Colin.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Madrid, Losada.

DURAN, M.A. (1970): Los universitarios opinan, Madrid, Ediciones Almena.

DURU, M. Y MINGAT, A. (1986): "Las disparidades de carreras individuales en la universidad: una dialéctica de la selección y de la autoselección" en LATIESA, M. (comp.): Demanda de educación superior y rendimiento académico, Madrid, CIDE.

ERIKSON, R. Y JONSSON (eds.) (1996): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in comparative perspective, Boulder, CO, Westview Press.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1986): "Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario" en LATIESA, M. (comp.): Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid, CIDE.

FARJAS ABADIA, A. (1989): Sociología del estudiantado y rendimiento

académico, Madrid, UNED.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1989): "El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?" en ORTEGA, F. Y OTROS: Manual de Sociología de la Educación, Madrid, Visor.

-(1997): "Los desiguales resultados de la políticas igualitarias: clases, género y etnia en educación" en FERNANDEZ ENGUITA, M. (coord.): Sociología de las instituciones de educación secundaria, Barcelona, ICE Horsori.

FRAGA IRIBARNE, M. (1950): "Una encuesta a los estudiantes universitarios de Madrid", en *Revista Internacional de Sociología*, 30, pp. 313-351.

GADAMER, H.-G. (1993): Verdad y método, Salamanca, Ediciones Sígueme.

GALIANO SERRANO Y OTROS, (1991): "La representación de la escuela y el trabajo en los jóvenes de clase obrera" en SANCHEZ DE HORCAJO, J.: La Sociología de la educación en España, Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid.

GAMBETTA, D. (1987): Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education, Cambridge, Cambridge University Press.

GARCIA BARTOLOME, J. M. (1997): "La juventud rural española: entre la incertidumbre y el cambio" en GOMEZ BENITO, C. Y GONZALEZ RODRIGUEZ, J.J.: Agricultura y Sociedad en la España contemporánea, Madrid, CIS, pp. 735-770.

GARCIA DE LEON (1991): "Los universitarios hoy" en *Documentación Social*, 84.

GARCIA DE LEON , M.A. Y DE LA FUENTE, G. (1993): "Sociología del alumnado" en Sociología de la educación, Barcelona, Barcanova.

GARCIA DELGADO, C. (1999): "La educación primaria y secundaria en Andalucía" en IESA: Informe social de Andalucía (1978-1998): dos décadas de cambio social, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

GARCIA ESPEJO, I. (1997): "Recursos educativos y primer empleo", presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).

- (1998): Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

GARCIA MONTALVO, J. (2001): Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa, Madrid, BANCAJA .

GARCIA SELGAS, F.J. (1994): "Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad" en J. M. DELGADO y J. GUTIERREZ: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis.

GARRIDO MEDINA, L.Y GIL CALVO, E. (1997): Estrategias familiares, Madrid, Alianza Universidad.

GATTI, G. Y MARTINEZ, I. (1997): "Las quiebras de la identidad: la doble faz del espacio público" en *REIS*, 80.

GIL CALVO, E. (1990): "El colapso de la meritocracia" en *Claves*, 5.

GIL VILLA, F. (1995): "El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano" en *Revista de Educación*, 306, pp. 315-327.

GOBERNADO ARRIBAS, R. (1988): "La construcción ideológica del sistema educativo meritocrático", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 180, pp. 305-321.

GOFFMAN, E. (1991): Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin, Barcelona, Paidós.

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.

GONZALEZ, J.J., DE LUCAS, A. Y ORTI, A.(1985): Sociedad rural y juventud campesina. Estudio sociológico sobre la juventud rural 1984, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

GONZALEZ, J.J. (1991): Clases sociales: estudio comparativo de España y la Comunidad de Madrid 1991, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Economía.

- (1992): "El debate postmarxista sobre las clases" en *Política y Sociedad*, 11.
- (1997): "Efectos perversos de las estrategias familiares en la agricultura" en GARRIDO MEDINA, L. Y GIL CALVO, E. (eds.): Estrategias familiares, Madrid, Alianza Universidad.

GONZALEZ, J. J. Y GOMEZ BENITO, C. (1997): "Clases agrarias, estrategias familiares y mercado de trabajo" en GONZALEZ, J. J. Y GOMEZ BENITO, C.: Agricultura y Sociedad en la España contemporánea, Madrid, CIS.

GONZALEZ-ANLEO, J. (1999): "Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles" en ELZO, J. y otros: Jóvenes españoles 99, Madrid, Fundación Santa María.

GONZALEZ POZUELO, F. Y VICENTE CASTRO, F. (1991): "Encuesta a estudiantes de la Universidad de Extremadura", ponencia presentada en la I Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid.

GONZALEZ TIRADOS, R. (1985): "El fracaso escolar en jóvenes universitarios:

un método para su análisis”, en *Studia Paedagógica*, enero-diciembre, pp. 237-250.

GRANT, B. (1998): “Someter al alumnado en la Universidad: la construcción de la subjetividad de los estudiantes”, en *Kikiriquí*, 47, pp. 41-50.

GRENFELL, M. ET ALS. (1998): Bourdieu and education; acts of practical theory, London, Falmer Press.

GUERRERO SERON, A. (1993): El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.

HATCHER, R. (1998): “Class Differentiation in Education: rational choices?”, en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, nº 1.

HERNANDEZ ARMENTEROS, J. (2000): Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas en España. Año 1998. Patrocinado por la CRUE. Disponible en: www.crue.org/informegerentejaen.

HERRERO, S. e INFESTAS, A. (1980): El rendimiento académico en la Universidad, Ediciones Universidad de Salamanca, ICE, Salamanca.

HERZBERG, E. (1966): Work and the nature of man, Cleveland: World.

HOGGART, R. (1999): “El becario”, en Fernández Enguita, M.: Sociología de la educación, Barcelona, Ariel Referencia.

HORENSTEIN, N.S. y AVENDAÑO, M.C. (2001): “La teoría de los campos: ejercicio metateórico”, publicado en la WEB, Universidad Blas Pascal.

JEREZ MIR, R. (1993): “Estructura social y cultura escolar en España: génesis histórica y desarrollos actuales.” En *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, agosto, pp. 156-157.

- (1994): “Sociedad española y Universidad: Inflexiones históricas y panorama actual (de la universidad de élites a la universidad dual)” en *Sistema*, 121, pp. 29-57.

- (1997): "La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas" en *Revista de Educación*, 314, pp. 137-156.

JIMENEZ, J. Y SALAS, M. (1999): Análisis económico de la elección de carrera, Valencia, IVIE.

KOHN, M. L. (1999): “Relaciones paterno filiales y clase social”, en FERNANDEZ ENGUITA, M. (ed.): Sociología de la educación, Barcelona, Ariel (ed. Original (1963): “Social class and parent-child relationships: an interpretarian” en *American Journal of Sociology*, 68).

LABOV, W. (1985): "La lógica del inglés *no standard*" en *Educación y Sociedad*,

4.

LAMO DE ESPINOSA, E. (2001): "La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento", en *REIS*, 93, pp. 243-245.

LASSO ET ALS. (1997): "Determinantes socioeconómicos en la formación de la demanda de estudios universitarios. Un análisis comparado para las diferentes comarcas de la CAPV", en *Ekonomiaz Revista de Economía Vasca*, 37.

LASSIBILLE ET ALS. (1989): "El comportamiento de los estudiantes universitarios" en Actas del III Congreso de Sociología, Bilbao, Federación de Asociaciones de Sociología del Estado español.

- (1990): El valor del tiempo en la Universidad, Málaga, Universidad de Málaga.

LATIESA, M. (1983): "Regularidad académica en la Facultad de C.C.P.P. y Sociología" en *Educación y Sociedad*, 2, pp.141-155.

-(1986): Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid, CIDE.

-(1989): "Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera" en *REIS*, 46, pp. 101-139.

-(1991): "El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios" en CIDE: La investigación educativa sobre la universidad, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.

- (1992): La deserción universitaria, Madrid, CIS.

LERENA, C. (1985): Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura, Madrid, Grupo Zero.

- (1986): Escuela, ideología y clases sociales en España, Barcelona, Ariel.

- (ed.) (1987): Educación y Sociología en España, Madrid, Akal Universitaria.

LEWIN, K. (1969): Dinámica de la personalidad, Madrid, Ediciones Morata.

LOPEZ CANO, D. (dir. coord..) (1996): Estadísticas sociodemográficas de Andalucía, Málaga, Universidad de Málaga y Editorial Arguval.

MARINA, J.A. (1999): "¿Debe sobrevivir la Universidad?", en Departamento de Análisis y Planificación, Universidad Complutense, tema abierto.

MARTIN CRIADO, E.; LAS HERAS GONZALEZ, S.; FERNANDEZ PALOMARES, F. Y ARIZA SEGOVIA, S. (1995): Infancia y Consumo, Investigación realizada para la Consejería de Salud y Consumo de la Junta de Andalucía, (multicopiado).

MARTIN CRIADO, E.; FERNANDEZ PALOMARES, F. ; GOMEZ BUENO, C. Y RODRIGUEZ MONGE, A. (1997): Prácticas educativas familiares en la clase obrera urbana y su incidencia en la dinámica escolar, investigación subvencionada por el CIDE, (multicopiado).

MARTIN CRIADO, E. (1991): "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso" en LATIESA, M. (ED.): El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- (1993): "Elementos para una Sociología económica de la gestión empresarial de la fuerza de trabajo" en *Sociología del Trabajo*, 17.

- (1995): "Economías morales de las relaciones laborales en grupos de trabajadores jóvenes" en *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, 29-30.

- (1996): "Jóvenes de clase obrera, Formación Profesional, racionalidades prácticas y estrategias" en *Revista de Educación*, 311.

- (1997): "El grupo de discusión como situación social" en *REIS*, 79.

- (1997): "Prácticas educativas y configuraciones familiares en la clase obrera urbana" presentado (con otros autores) en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).

- (1998): Producir la juventud, Madrid, Istmo.

- (1999): "El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución" en CACHON, L. (ed.): Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo, Valencia, ed. Germania.

MARTIN SERRANO, M. (1982): "La subcultura de los universitarios madrileños", en *Revista de Estudios de Juventud*, 6.

- (1984): Los universitarios madrileños, Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud.

- (1991): Los valores actuales de la juventud en España, Madrid, INJUVE, Ministerio de Asuntos Sociales.

- (1997): Informe Juventud en España 96, Madrid, INJUVE.

MARTIN SOSA, N. Y BARRIO JUAREZ, F. (1998): "Análisis sociológico del colectivo de usuarios de la educación superior en España. Metodología e instrumentación para el estudio del entorno familiar del alumnado de la Universidad de Salamanca", presentado en el VI Congreso Nacional de Sociología, A Coruña.

MARTINEZ ALIER, J. (1968): La estabilidad del latifundismo: análisis de la interdependencia entre relaciones de producción y conciencia social en la agricultura latifundista de la campiña de Córdoba, París, Ruedo Ibérico.

MARTINEZ GARCIA, J.S. (1998): "Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración", comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Sociología, A Coruña.

MARTINS, A.M. (1997): "Lazer e consumos culturais dos estudantes universitários: estudo estatístico de um caso", ponencia presentada en la VI Conferencia de Sociología de la Educación, Jaca.

MASJUAN, J.M. ET ALS. (1994): "Itinerarios de formación y ocupación de los

universitarios en Cataluña”, en *Revista de Educación*, 303, pp. 69-87.

MEDINA, E. (1983): "Educación, universidad y mercado de trabajo", en *REIS*, 24.

MILLOT, B. (1983): "Diferenciación social y educación superior", en *Educación y Sociedad*, 2.

MONCADA, A. (1983): Más allá de la educación, Madrid, Tecnos.

- (1985): "Juventud, educación en vez de empleo", en *Debats*, 14.

MONTORO ROMERO, R. (1983): "Universidad y paro: reflexiones críticas en torno sobre el desempleo de licenciados universitarios" en *REIS*, 24.

MUÑOZ REPISO, M. (1997): "El acceso a la Universidad en Europa", en *Revista de Educación*, 314.

OROVAL PLANAS, E. Y CALERO, J. (1991): "Becas y motivación en la elección de estudios" en La Investigación educativa sobre la Universidad, Madrid, CIDE, p. 481.

ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991): La profesión de maestro, Madrid, CIDE.

ORTI, A. (1982): Unidad y diversidad de la mentalidad y actitudes ideológicas juveniles en la post-transición democrática, informe inédito.

- (1984): "Crisis del modelo neocapitalista y reproducción del proletariado rural (Represión, resurrección y agonía final de la conciencia jornalera" en SEVILLA GUZMAN, E. (coord.): Sobre jornaleros y campesinos: estudios de sociología rural en España, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Servicio de Publicaciones.

- (1992): "Para una teoría de la sociedad de las clases medias funcionales de los 80. La estratificación competitiva como universalización de la dominación del capital", en *Documentación Social*, 87.

- (1994): "La estrategia de la oferta en la sociedad neocapitalista de consumo: génesis y praxis de la investigación motivacional de la demanda" en *Política y Sociedad*, 16, pp. 37-73.

- (1999): "El análisis sociológico de los discursos como análisis de los procesos ideológicos", notas tomadas en el curso Técnicas cualitativas aplicadas a la evaluación de instituciones educativas superiores, celebrado en Granada, del 8 de abril al 19 de junio.

- (2001): "En el margen del centro: la formación de la perspectiva sociológica crítica de la generación de 1956" en *RES*, nº 1, pp. 119-163.

ORTI, M. et als. (1997): "Actitudes y representaciones sociales de los universitarios españoles: la formación superior frente al trabajo y el empleo. Una perspectiva cualitativa", informe producido para un estudio sobre "La cultura emprendedora en la Universidad española", dirigido por CACHON, L. y financiado por la Fundación General de la UCM, multicopiado.

PARKIN, F. (1999): "El cierre social como exclusión", en Fernández Enguita, M.: Sociología de la educación, Barcelona, Ariel Referencia.

PARRAS, M. Y RIOS, N. (1998): "La Universidad según el sentido común de los profesores" , en *Espacio Abierto*, vol. 7, nº 1.

PASSERON, J.C. Y BOURDIEU, P. (1967): Los estudiantes y la cultura. Los herederos, Barcelona, Labor.

PASSERON, J.C. (1983): "La inflación de los títulos escolares y el mercado de los bienes simbólicos", en *Educación y Sociedad*, 1.

PEREZ AGOTE, A. (1993): "La crisis de la sociedad: entre la mundialización y la disolución narcisista" en LAMO DE ESPINOSA, E. Y RODRIGUEZ IBÁÑEZ, J.E.: Problemas de teoría social contemporánea, Madrid, CIS.

PEREZ-DIAZ, V. y RODRIGUEZ, J.C. (2001): Educación superior y futuro de España, Madrid, Fundación Santillana.

PERPIÑA RODRIGUEZ, A. (1963): Encuesta universitaria sobre clases sociales, Madrid, CSIC, Instituto "Balmes" de Sociología.

PINTO, R. (2000): "La Universidad, entre democracia y barbarie", en *Archipiélago*, nº 38, pp. 86-87.

PRIETO LACACI, R. (1991): "Estrategias sociales ante el proceso de devaluación de las titulaciones académicas" en SANCHEZ DE HORCAJO, J. (coord.): La Sociología de la educación en España, Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid.

RADL PHILIPP, R. Y CAJIDE VAL, J. (1998): "Ventajas y desventajas de la reforma de los estudios universitarios: una visión desde los/las estudiantes y sobre la evolución cuantitativa de los/las estudiantes en la Universidad española", presentado en el VI Congreso Nacional de Sociología, A Coruña.

RAMIREZ GOICOECHEA, E. (1991): De jóvenes y sus identidades. Socioantropología de la etnicidad en Euskadi, Madrid, CIS.

REAY, D. (1998): "Always knowing and never being sure. Familiar and institutional habituses and higher education choice", en *Journal of Education Policy*, 13.

REISSERT, R. Y SCHNITZER, K. (1986): "Abandono y éxito en la República Federal de Alemania" en LATIESA, M. (ed.): Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid, CIDE.

REITZES, D.C. Y MUTRAN, E. (1980): "Significant others and self conceptions", en *Sociology of Education*, 53.

ROCHAT, D. Y DEMEULEMEESTER, J.-L. (2001): "Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education", en *Economics of Education Review*, 20, pp. 15-26.

RODRIGUEZ PANTOJA, M. (ed.) (1996): Historia de la Universidad en Andalucía, Salamanca, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Universidades Andaluzas.

ROMAN RAYO, M. ET ALS. (1999): "Estudiantes de la titulación de Magisterio en la Universidad de Jaén. Características, expectativas y concepciones como estudiantes" en ROMAN RAYO, M. (coord.): Educación enseñando, Jaén, Universidad de Jaén.

RONQUILLO, A. ET ALS. (1997): "Condicionamientos socioeconómicos del rendimiento académico", en *Papers Revista de Sociología*, 51, pp. 253-269.

SALDAÑA, R. (1986): "Éxitos y fracasos en la Universidad", en LATIESA, M. (ed.): Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid, CIDE.

SALVADOR, L. y GARCIA-VALCARCEL, A. (1989): El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios, Madrid, CIDE.

SAN SEGUNDO, M.J. (1998): "Igualdad de oportunidades educativas" en *Ekonomiaz*, 40, pp. 83-103.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M. (1994): "Historias de vida e historia oral" en J. M. DELGADO y J. GUTIERREZ: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis.

SCHWARTZ, H. y JACOBS (1996): Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad, México, Trillas.

SHULTZ, T.W. (1972): "Inversión en capital humano", en BLAUG, M. (edit.): Economía de la educación, Madrid, Tecnos.

SOUSA SANTOS, B. (2000): Lo social y lo político en la postmodernidad, Bogotá, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

SUBIRATS, M. (1987): "Escuela y medio rural. Una relación problemática", en LERENA ALESON, C. (ed.): Educación y Sociología en España, Madrid, Akal Universitaria.

TEJEDOR, F. (1998): Los alumnos de la Universidad de Salamanca, Salamanca,

Ediciones Universidad de Salamanca.

TESTANIERE, J. (1968): “Le chahut traditionnel et le chahut anomique” en *Revue Francaise de Sociologie*, 8 , cit. en GIL, F. (1996): Sociología del profesorado, Barcelona, Ariel Educación, p. 110.

TORRES MORA, J.A. (1993): Las Desigualdades en el acceso a la educación en España. Un Estudio Sociográfico tesis doctoral, inédita.

TORRES MORA, J.A. y PERUGA UREA, R. (1997): “Desigualdad educativa en la España del siglo XX: un estudio empírico” en VARIOS AUTORES: Educación, vivienda e igualdad de oportunidades (II Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza), Madrid, Fundación Argentaria y Visor.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1989): “Los estudiantes de las escuelas de Magisterio como grupo social” en ORTEGA y otros: Manual de Sociología de la Educación, Madrid, textos Visor.

VERON, E. (1996): La semiosis social, Barcelona, Gedisa.

VOGT, P. (1980) : “Review of the Inheritors”, en *Am Journal of Education*, nº 88, pp. 383-386.

WATTS, C. Y PICKERING, A. (2000): “Pay as you learn: student employment and academic progress”, en *Education and Training*, vol. 42, nº 3, pp. 129-134.

WEBER, M. (1979): Economía y sociedad, México, Fondo de Cultura Económica.

WILLIS, P. (1988): Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal.

ZAMORA FORTUNY, B. (1997): "Perfil del alumnado de los títulos de Maestro de la Universidad de La Laguna" presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).

ZARRAGA, J. L. (1995): “Cambio generacional e ideología social”, ponencia presentada en el *V Congreso Español de Sociología*, Granada.

- (1998), “Las generaciones de jóvenes en España (esquema conceptual y esbozo de análisis generacional)”, ponencia presentada en el *VI Congreso Español de Sociología*, A Coruña.

ZUBIETA, J.C. Y SUSINOS, F. (1986): ”Desigualdades de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias” en LATIESA, M. (comp.): Demanda de educación superior y rendimiento académico, Madrid, CIDE.