

La «juventud» de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo

Delia Langa Rosado
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

En un reciente artículo de Antonio Santos (2004), aparecido en esta misma revista, se analizaba el fenómeno de la prolongación de la permanencia en el hogar familiar de origen de los jóvenes de los países del Sur de Europa. Santos apuntaba en este trabajo, refiriéndose al caso de España, no sólo a los procesos de precarización laboral de los jóvenes más descualificados, sino también, en aquellos otros más privilegiados que logran acceder a los estudios universitarios, a unas cada vez más inciertas carreras profesionales. El modelo de «aproximación sucesiva» de Galland (1991), que supone alargar el período juvenil en aras de una supuesta mayor inversión en formación —señala Santos Ortega— parece no ofrecer ya las garantías que en los ochenta aportaba. Nosotros en este artículo, continuando con este tipo de argumentaciones, queremos ofrecer algunas reflexiones sobre la demora y/o la indefinición de los procesos de emancipación de los jóvenes que han emprendido apuestas educativas a nivel universitario, aunque insistiremos en que, incluso en el sobreseleccionado nivel educativo superior, podemos encontrar importantes diferencias entre clases sociales en las maneras de dar sentido y negociar con las familias esta suspensión en el tiempo de dependencia de ellas. Nos basaremos en gran medida en los resultados de una investigación cualitativa sobre

estudiantes universitarios y clases sociales¹, en la que buscábamos, principalmente, dibujar la heterogeneidad de «experiencias» de los estudiantes (en el sentido de Dubet y Martuccelli (1998)).

LAS DESIGUALES OPORTUNIDADES EDUCATIVAS AL NIVEL UNIVERSITARIO.

UN ASUNTO QUE PERSISTE EN EL TIEMPO

En España, como en la mayoría de los países desarrollados, el crecimiento de los estudiantes universitarios que se inició en la década de los cincuenta no ha cambiado de un modo sustantivo la estructura de las oportunidades educativas que tienen los jóvenes de diferentes clases sociales. Shavit y Blossfeld (1993) marcaron un hito en este sentido, cuando mostraron cómo las diferencias en las oportunidades de ir a la universidad según clase social no habían experimentado notables modificaciones a lo largo del siglo XX, salvo en los casos de Suecia y, en menor medida, Holanda. A su vez, Carabaña (2002) llega a la misma conclusión a partir de una encuesta internacional realizada en 19 países (IALS: International Adult Literacy Survey)².

A pesar de esto, la retórica sobre la existencia de un sistema universitario democrático y de masas forma parte, de un modo persistente, del imaginario social en la mayoría de los países. En España, por ejemplo, la última ley de universidades (LOU, 2001) se propone «la mejora de la *calidad* del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes» como uno de sus principales objetivos, partiendo de los cambios acaecidos en las últimas décadas:

«(...). Durante este período, las Universidades se triplicaron, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de cincuenta mil habitantes, en los que hoy se estudian más de ciento treinta titulaciones diferentes, que requieren de nuevas respuestas.

(...). Si reconocemos que las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país, será necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado(...). Y sólo así, la sociedad podrá exigir de sus Universidades la más valiosa de las herencias para su futuro, una docencia de *calidad*, una investigación de *excelencia*».

¹ El trabajo de campo de esta investigación tuvo lugar entre los cursos 1997-1998 y 2001-2002, y se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas que se hicieron a 40 estudiantes de distintas clases sociales. Dicho trabajo dio lugar a la presentación de la tesis doctoral «Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social» (Langa Rosado, 2005), que fue defendida en el departamento de Sociología I de la Universidad Complutense en marzo de 2003, y cuya dirección estuvo a cargo del profesor D. Julio Carabaña Morales.

² Se trata de un estudio sobre alfabetización en el que se le preguntó a la gente por su nivel de estudios. La encuesta se realizó en los siguientes países: Suiza, Alemania, Estados Unidos, Irlanda, Holanda, Polonia, Suecia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña, Bélgica, Italia, Noruega, Eslovenia, República Checa, Suiza, Dinamarca, Finlandia, Hungría y Chile.

De fondo está la idea de la necesidad de organizar la enseñanza superior de modo que, superada ya una fase de crecimiento cuantitativo, pase a preocuparse por la consecución de la calidad de sus productos y actividades en todos los órdenes. No obstante, en España el proceso de democratización de la universidad es aún una tarea en gran medida aún pendiente (De Miguel, 2001; Beltrán, 1996). Carabaña (1997) muestra, a partir de la explotación de la Encuesta Sociodemográfica, diferencias en las oportunidades de acceso universitario, que van que van desde el 70-75% para los hijos de los profesionales liberales y empresarios (la clase de servicio de Goldthorpe) hasta tan sólo uno de cada cinco en el caso de los hijos de obreros³. Por otro lado, puede constatarse cómo no sólo los sectores populares tienen menos probabilidades de acceder a la Universidad, sino que además, cuando lo hacen, optan en mayor medida por estudios cortos (Torres Mora, 1992; Ginés Mora, 1995; Langa Rosado, 2005).

Torres Mora (1997), por su parte, nos dirá 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 un modo que incluso 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 pues Torres Mora que «la desigualdad educativa, lejos de desaparecer con la expansión educativa, ha ido trasladándose en el tiempo hacia los niveles educativos superiores» (op. cit., 114).

La evolución de las últimas décadas ha tenido un sentido igualador, aunque tenemos que advertir que quizá nos encontremos actualmente con «una universidad más masiva que propiamente de masas» (Jerez Mir, 1997). De hecho, si hubiéramos de buscar a los protagonistas del «boom» universitario de las últimas décadas habría que hablar, antes que de las clases populares, de las mujeres, pues han sido éstas las que más han crecido, transformando por completo la composición social del panorama universitario⁴.

Por otro lado, si la distancia entre oportunidades educativas entre clases sociales parece haber variado menos que lo que la idea de la «explosión demográfica universitaria» pudiera sugerir, aún menor es el camino acertado en lo que a oportunidades laborales se refiere. Carabaña (1999) nos muestra, en un amplio estudio sobre movilidad intergeneracional, cómo la movilidad educativa acaecida en la segunda mitad del siglo xx en España ha sido, en todo caso, mayor que la movilidad ocupacional que se pudiera esperar de la anterior.

³ Esta proporción es aún menor para los hijos de peones industriales y jornaleros agrarios: tan sólo uno de cada diez.

⁴ De 1978 a 1988 las mujeres aumentaron un 93,5% su presencia en las aulas universitarias, mientras que los hombres sólo lo hicieron en un 30,33%. Actualmente suponen en torno al 53% del alumnado universitario (Estadística de la enseñanza superior en España, INE).

En realidad, podemos afirmar que no han variado tanto las desiguales probabilidades según clase social tras el «boom universitario» de la segunda mitad del siglo pasado, lo que, por otra parte, ya hemos visto que no resulta un fenómeno privativo de nuestro país⁵. A esto habría que añadirle toda una serie de cambios y tendencias, también en sintonía con los que están teniendo lugar en otros países de nuestro entorno⁶ y que podrían apuntar a un sistema aún menos igualitario. Desde la subida de tasas universitarias (Hernández Armenteros y Valverde Peña, 1998) y el descenso de las becas en los últimos años (Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia, 2004-2005), por una parte; hasta el crecimiento tanto de las universidades privadas como de la proporción de estudiantes que acuden a ella⁷, por otra, qué duda cabe que el panorama universitario parece caminar hacia un modelo en que las diferencias de las familias para asumir los costes que implica la enseñanza superior podrían hacerse incluso más visibles. Concretamente pensamos que la opción de continuar estudiando en la universidad significa, cada vez más, aumentar la dependencia de los jóvenes con respecto a sus progenitores; ello redundaría en la prolongación de la etapa juvenil, que ya hemos visto que en nuestro país resulta un fenómeno bastante significativo⁸. Nosotros precisamente nos proponemos reflexionar en este artículo acerca de los modos en que, desde distintas posiciones sociales, se asume y negocia este estatus de indefinida dependencia, preguntándonos si acaso será ésta una nueva forma en la que se actualizan las desigualdades de clase en el campo educativo.

⁵ Sin pretender ser exhaustivos, podemos añadir a los estudios internacionales más arriba citados la constatación de A. Prost —para el caso de Francia— que afirma que «las formas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades han tenido el resultado contrario». 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» (*L'enseignement s'est-il démocratisé?* (1992), citado en *Le Monde Diplomatique*, enero-2002, p. 11). Para el Gran Bretaña David *et al.* (2005) también apuntan un ligero aumento de las diferencias entre clases sociales.

⁶ Una comparación entre los casos británico y español se publicará en Langa Rosado, D. y David, M. (en prensa): «A massive university or a university for the masses: continuity and change in higher education in Spain and England», en *Journal of Education Policy*.

⁷ Entre 1996-97 y 2003-04 el número de universidades privadas y el porcentaje de estudiantes que asisten a sus clases se ha doblado. Hoy, de las sesenta y ocho universidades españolas, son privadas veinte, lo que supone un 9% del total de los estudiantes.

⁸ No obstante, en países de la Europa central como Reino Unido, Francia y Alemania también se aprecia una tendencia a retrasar la independencia económica (Fernández Cerdón, 1997). Es por ello que el artículo antes citado (Langa Rosado, D. y David, M. (en prensa)) se plantea comparar los modos de asunción del estatus de joven según la clase social y halla resultados similares en los dos países: mayor predisposición a asumir la dependencia prolongada de las familias en el caso de los jóvenes de clases media y media-alta frente a los de clases populares.

LA «JUVENTUD» Y LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: DIFERENTES ESTRUCTURAS DE DERECHOS Y OBLIGACIONES FAMILIARES SEGÚN CLASE SOCIAL

El amplio predicamento ideológico del concepto juventud como tierra de nadie («*no-man's land* social» (Bourdieu, 2000)) sin duda tiene mucho que ver con la mayor escolarización media y universitaria de clases sociales populares que, hasta hace unas décadas, no tenían acceso a estos niveles (Bourdieu, op. cit.). Conviene citar, en relación con esto, la postura de Lerena, para el que la categoría «juventud» no es tanto un concepto sino un «precepto» (1985: 313 y ss.). Ante una sociedad como la nuestra —considera Lerena—, 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.

Bourdieu (1988: 142 y ss.) subraya, por otra parte, la existencia de un profundo desajuste entre las expectativas y las oportunidades objetivas que el sistema escolar origina en los estudiantes. La identidad que promueve el sistema escolar —nos dirá— es siempre provisional y en forma de futuro cumplimiento, y por tanto se trata de una identidad bastante inestable. Pero esa inestabilidad —continúa— cobrará matices más o menos acusados dependiendo de la clase social del joven. 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.

Hoy día, en efecto, las estrategias educativas han adquirido un papel central a la hora de definir las obligaciones de los hijos, si bien a esta tendencia se suma otra, de carácter más individualista y expresivo, por la que los padres asumen el fomentar la realización personal de éstos (de Singly y Cicchelli, 2004). Esta doble exigencia puede cobrar tintes contradictorios, sobre todo cuando hablamos de jóvenes que, dada su prolongada escolarización, han de demorar la situación de dependencia familiar, a la vez que demandan dosis cada vez mayores de autonomía personal. El joven se encuentra así en una situación en que «*debe «nacer» socialmente, debe adquirir gradualmente su propio lugar dentro de la estructura generacional*» (op. cit., 458). No obstante, nosotros nos cuestionaremos si la posición social de las familias de los jóvenes puede hacer variar el orden de prioridades en la asunción de este «doble liberalismo», que busca conciliar la competencia con la autenticidad (Dubet y Martuccelli, 1998: 336) y que pensamos que, por otra parte, cobra en el «estatus juvenil» un lugar social, con un progresivo ascendente valorativo.

En nuestra investigación sobre jóvenes universitarios nos interesaba por ello constatar cómo, a través de los «juegos del lenguaje» (según el modelo en red triádica que propone el modelo de análisis de los discursos de Verón (1996) se había

podido ir tejiendo una imbricación entre lo que significa «ser joven» y «ser estudiante». Ello nos llevó a prestar atención a cuestiones como quiénes han apuntado en las entrevistas 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. Lo que pretendíamos era, pues, identificar las condiciones de reconocimiento de una supuesta «identidad juvenil» en lo que toca a las estrategias educativas de los universitarios. Nuestro interés por el tema de las identidades venía dado porque, como reconocen Archer, Hutchings y Ross (2003) —aunque referido a las identidades de clase— puede ser una cuestión que nos acerque a los diversos modos en que se construyen, experimentan y negocian las diferentes oportunidades educativas.

Y, en este sentido, lo que nosotros hemos apreciado a partir del análisis de las entrevistas es una clara polarización de los discursos que nos revela, precisamente, distintos modos de definir lo que significa «ser joven» (siempre en relación con la dedicación a los estudios universitarios). Modos que nos remiten a diferentes demarcaciones sobre los que se consideran los límites admisibles, justos, legítimos socialmente, que definirían dicha «categoría de edad» (Martín Criado, 1998). A su vez, hemos hallado una clara correspondencia entre esos modos y determinadas posiciones sociales, lo que nos ha llevado a concluir cómo el ser a la vez joven y universitario es vivido, adquiere un sentido (responde a una «esencia social» (Martín Criado, op. cit.), de un modo diferente para las distintas posiciones sociales. 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. Pasemos a describir algunos de nuestros resultados, que nos ponen de manifiesto la existencia de patrones claramente diferenciados de derechos y deberes que los jóvenes estudiantes tienen como tales en el seno de sus familias.

LAS CLASES ALTAS Y MEDIAS CON CAPITAL CULTURAL Y LA JUVENTUD AUTOCOMPLACIENTE

Du Bois-Reymond (1998) concluye, a partir de un estudio intergeneracional llevado a cabo en Holanda, cómo las «biografías electivas» —en términos de Beck (1992)—, caracterizadas por una nueva forma de concebir el paso de la adolescencia a la adultez —no lineal, sino sincrónica y reversible, y por ello más flexible y abierta, y también más prolongada— se encuentran con más frecuencia entre las clases altas, si bien es un modelo que se está extendiendo cada vez a más grupos sociales. Entre los jóvenes de clase media baja y obrera tiende a persistir un modo de transición más temprano a la adultez, en tanto cuentan con menos recursos para asumir los riesgos inherentes a esta nueva fase de dilatada e indeterminada post-adolescencia. La juventud prolongada que supone esta nueva forma de transición se concreta en una suerte de lugar social en el que las esferas de la formación, el trabajo y el ocio tienden a mezclarse sincrónicamente. El prolongar y asu-

mir las incertidumbres de la etapa formativa se concibe no como una limitación, sino como una posibilidad de ganar tiempo en aras a un proyecto de autorrealización profesional (y personal). La opción por un estilo de vida nada definitivo hace posible una actitud flexible, que permite valorar en positivo el sentido de los trabajos precarios e incluso el desempleo en aras de una inversión más a largo plazo, que no se deja de efectuar y en la que en todo momento se confía. Este modo de vivir con complacencia la juventud («No quiero comprometerme todavía» —entendemos, alcanzar un estatus de adulto—, nos dice uno de sus entrevistados, una «adolescente», de 30 años) como una etapa prolongada y no asumida como transitoria, que con tanta propiedad describe Du Bois-Reymond (op. cit., 75) es justo lo que nosotros hemos identificado en nuestros estudiantes de clase media alta y media con capital cultural.

En efecto, nuestro análisis nos permite distinguir un «tipo ideal» 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. Este estudiante se identifica con el concepto de «juventud» en tanto etapa de tránsito y preparación a las responsabilidades que definen la adultez, erigiéndose en este proceso la adquisición de capital escolar como una de las formas más estimadas, a la vez que inexcusables, para conseguir un estatus «satisfactorio» (que normalmente sea la aspiración, 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 una actividad tan natural como ser joven y divertirse, aunque investida de mayor legitimidad. La esfera de los estudios actúa, pues, como contrapunto legitimador del mero consumo juvenil, en tanto que apunta a una supuesta cualificación laboral orientada a la futura inserción en el estatus de adulto.

«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).

La predisposición al estudio está muy consolidada en este tipo de estrategias familiares. De este modo, el joven vive su apuesta universitaria como un derecho personal incuestionable, lo que le va a proporcionar un amplio margen de autonomía en cuanto a su manera de responder a las demandas universitarias.

«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 lo 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).

Nos resultan, en este sentido, muy cercanas a nuestras conclusiones las que obtienen Ball, David, y Reay (2002), cuando describen dos tipos ideales de electores de estudios universitarios, que en gran medida tienen que ver con la clase social. Distinguen entre un elector contingente cuyos orígenes populares le hacen, entre otras características, sentir la apuesta universitaria como una cierta ruptura con su identidad de clase, y con un claro predominio de las limitaciones financieras en la toma de decisiones; y, en el otro extremo, un elector «nato» que elige en un contexto en que los estudios se viven en clave de derechos incuestionables («entitlement»), de certidumbres, garantías (Ball, David y Reay, op. cit.; Langa Rosado y David, op. cit.):

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

Estos jóvenes no muestran en absoluto desconfianza acerca de los beneficios que obtendrán de sus apuestas educativas, alimentadas por un nítido y consistente «futuro imaginado» (Ball, 1999) que les hace, en todo caso, representarse el porvenir en clave optimista y esperanzada. 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.

«(...) 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 quedan dos años, termino la Música y tengo dos cosas. A ver si entre una cosa y la otra, y echando papeles para un lado y para otro, puedo conseguir. Que no... Pues sigo» (Virginia, 31).

«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 notaría de todas formas me vería *demasiado joven*» (Ana, 13).

En algún caso incluso se explicita —como si se fuera consciente— la «juventud» como ventaja competitiva frente a otros estudiantes⁹:

«(...) 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).

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.

«(...) 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 les haría mucha gracia, porque si luego me queda alguna luego diría... ¿Ves?, por trabajar. Así que no...» (Romualdo, 28).

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.

«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 pilló cualquier cosa... y me quedo parado», ya aquí no» (Miguel, 61).

Por otra parte, estos universitarios exhiben una gran dosis de independencia con respecto a los resultados académicos. 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 o los resultados que tienen, ni tampoco la legitimidad de su opción por los estudios universitarios¹⁰.

«(...) 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,

⁹ Se trata de un chico 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.

¹⁰ No queremos, no obstante, dar a entender que el débil compromiso con el estudio sea un rasgo definitorio del «estudiante autocomplaciente».

¿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).

Tal como hemos adelantado, nuestro estudiante «autocomplaciente» responde concretamente, en lo que a posición social se refiere, a un grupo de jóvenes de clases medias propietarias, profesionales o semiprofesionales, con madres, en muchos casos, con un capital escolar superior a la media (con estudios medios o superiores). 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 llega 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 amplia libertad de movimientos, una cómoda autonomía a la hora de disponer y recrearse en su tiempo de estudiantes, en tanto que éste se halla investido, de por sí, de legitimidad. Pensamos 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 padres¹¹. En cualquier caso, nos parece, con Du Bois-Reymond (op. cit.), que en las clases altas y medias con capital cultural se dan condiciones que favorecen la asunción de la contingencia y la indefinición que, en sí, conlleva el estatus de estudiante en una sociedad en la que los estudios universitarios no son, en la mayoría de los casos, el escalón final de la etapa formativa de los sujetos.

Resultan igualmente muy esclarecedoras las reflexiones de Dubet y Martuccelli (1998) sobre la experiencia escolar de jóvenes liceístas franceses¹². Consideran estos autores que hay una profunda brecha entre el modo de vivir la relación juventud y escuela 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 «autorrea-

¹¹ Por otra parte, consideramos que, en las estrategias de algunos de nuestros universitarios «autocomplacientes» —y esto se ve sobre todo en los casos de más relajada dedicación académica— se está considerando 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 que constituye un recurso mínimo e imprescindible para acceder a un determinado nivel profesional.

¹² 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.

lización juvenil» (de la que también habla 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, op. cit.: 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 padres:

«(...) 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» (Ibíd., 336).

Pero tratemos más detenidamente algunas de las características de las «experiencias» como estudiantes de los jóvenes de orígenes populares.

EL SENTIMIENTO DE DEUDA EN LOS ESTUDIANTES DE CLASES POPULARES

Entre los estudiantes de clases populares hemos identificado 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 deuda¹³ que esa dependencia haría contraer con los progenitores genera en ellos una suerte de tensión que les hace tener que «justificar» su estatus de estudiante, como si éste tuviera un cierto déficit de legitimidad (en tanto que en edad laboral, sin aportar trabajo a tiempo completo, que permita la emancipación o al menos apunte a ella; y necesitando, por el contrario, en algún grado, de los recursos familiares).

«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).

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. Ir a la universidad supone un hito, una novedad en las trayectorias familiares de este tipo de estudiantes. El subrayar mucho los costes en términos no sólo de recursos directos a emplear, sino también los costes de oportunidad, hace que los discursos se tiñan en no pocas oca-

¹³ Tomamos prestado el término que Ortí (1982) utiliza en su excelente trabajo sobre las mentalidades y actitudes ideológicas juveniles.

siones de un tono economicista. Incluso se puede apreciar cómo, en algún caso, se computa como coste la suspensión de los planes de una supuesta emancipación. Quizá porque con la emancipación se saldaría, generacionalmente y de un modo definitivo, la deuda con los padres (Ortí, 1982).

«¿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).

Hallamos en todo esto cierta similitud con las conclusiones a las que llegan Archer *et al.* (2003), cuando encuentran que las apuestas educativas a nivel superior suponen, para los chicos de clase obrera, una pérdida potencial de la «identidad masculina», en tanto que ésta se basa en el logro de un trabajo seguro y cualificado como garantía de ingresos y estatus social. La identidad masculina de clase se asentaría en esta idea de responsabilidad, frente a la imagen de inmadurez asociada a los chicos de clase media. La visión de las mujeres, en cambio, es más positiva sobre el valor de la educación universitaria como forma de superación personal, si bien, señalan Archer y sus compañeros, se experimenta con cierta ambivalencia. Esta valoración en gran medida nacería de un cierto sentimiento de ilegitimidad, al saberse en apuestas que apuntan a un abandono de su identidad de clase. A esto habría que añadir, señalan estos autores, las presiones muchas veces ejercidas por la propia familia de origen, exigiendo una madurez (tener dinero, bienes de consumo, pareja, plantearse la maternidad) que se vive como incompatible con los estudios. Nos parecen, en fin, muy reveladoras estas reflexiones que, aunque matizarán la construcción de identidades de clase social con la influencia del género (y también de la pertenencia étnica), creemos que apuntan, como nosotros hacemos en nuestro trabajo, al imperativo de una madurez social no demorada, como elementos que confieren identidad social a los jóvenes de clase obrera.

Somos conscientes de que las conclusiones anteriores se refieren a un contexto bien diferente al nuestro. No obstante, en Langa Rosado y David (en prensa) abordamos una comparación entre nuestra investigación sobre estudiantes universitarios y otra de similar planteamiento teórico y metodológico en Inglaterra, y hallamos un claro paralelismo entre el sentimiento de deuda, de culpa, de los estudiantes españoles de clases bajas con el «dilema identitario» que, muy a menudo, significa para los jóvenes de clase obrera el encontrarse en apuestas que suponen la intención de abandonar su posición social en el futuro. Esta ambivalencia que da lugar a un cierto sentimiento de «vergüenza» (se apunta en el estudio británico) podría estar acentuada, por otra parte, por la dependencia económica que sería necesaria precisamente para continuar en la apuesta educativa.

Hemos de reconocer que en la investigación en España se hizo más hincapié que en la británica en el aspecto de la dependencia familiar, lo que obviamente

corresponde a la vigencia de distintos patrones familiares en uno y otro país. No obstante, un reciente estudio (Jones, 2004) constata también para Gran Bretaña una tendencia de los jóvenes a retrasar la edad de emancipación, que se da, sin embargo, con más frecuencia entre las clases medias. Por el contrario, para las clases trabajadoras —apunta Jones— las limitaciones financieras y la necesidad de prolongar la dependencia de los padres pueden contribuir a que se alejen de las inversiones en educación superior, o bien puede predisponerlos a un más fácil abandono de éstas. Además, cuando estudian tienden a sentirse más presionados para obtener un certero éxito profesional y/o académico.

Ciertamente, un factor que no hemos de perder de vista es el de los recursos subjetivos de los jóvenes. Un estudiante brillante o, al menos, con los resultados necesarios para mantener una beca, es lógico que no necesitará convencer a nadie de lo legítimo de su apuesta. En cualquier caso, constatamos en los estudiantes de clases populares una tendencia muy marcada a dar cuenta de sus resultados, o al menos a mostrar ostensiblemente que se es «responsable» en los estudios (en el sentido de responder, de dar cuenta de su actividad a sus padres); ello les hace especialmente dependientes de los resultados académicos¹⁴ como una de las formas más solventes de conferir legitimidad a su apuesta educativa. El caso extremo de dependencia de los resultados sería el de aquel estudiante que depende estrictamente para su mantenimiento de una beca¹⁵.

«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.

¹⁴ Fernando Gil (1995) entiende que las menores tasas de escolarización a nivel superior de las clases populares, así como su aparente carácter menos ambicioso en lo que a apuestas educativas se refiere, en parte vienen dados por «ciertas resistencias» de las clases más bajas a invertir en educación, dado que para ellas los costes son mayores —o al menos los ponderan más en sus elecciones que los supuestos beneficios—. El carácter competitivo y punitivo que caracteriza a la actividad escolar implicaría unos costes psicológicos ante los que se verían más expuestas precisamente las clases sociales inferiores. Estos costes vendrían, por un lado, del 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, dadas su menor predisposición y 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.

¹⁵ Recordemos «el becario» de Hoggart (1957). Hoggart describe precisamente 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 —entendidos ambos como saberes desinteresados, 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.

Que son un dinero que yo sé que a mis padres les está costando trabajo ganarlo. Y... que más o menos intentas... te agobias un poquito, no sé... (...)» (Cristina, 9).

En este intento de compensar el «déficit de legitimidad de los estudios» a veces se cae en una extrapolación de predisposiciones y aptitudes laborales a la esfera de la actividad académica.

«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).

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 universitarios¹⁶.

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

¹⁶ Hillary Metcalf (2003) encuentra para Gran Bretaña que el incremento de estudiantes que trabajan, al ser este tipo de comportamiento más frecuente entre las clases más bajas y entre aquellos cuyos padres tienen menores niveles de estudio, está aumentando las desigualdades en los estudios universitarios. Dado que los grupos con menores probabilidades de cursar estudios superiores, incluso cuando lo hacen, tienen una mayor presión económica que les orienta a complementar sus ingresos con algún trabajo, éstos tienden a obtener peores resultados académicos. Además, destaca que otro efecto contrario a la igualdad de oportunidades se está produciendo cuando este tipo de estudiante se orienta, en sus elecciones, hacia aquellas universidades que facilitan el compatibilizar estudios y trabajos, autoexcluyéndose de las que no lo hacen o, incluso, lo prohíben, que suelen ser además las más prestigiosas.

No obstante, no hemos de perder de vista que el porcentaje de estudiantes que trabajan en las universidades británicas —que ronda el 50%— es superior al de las españolas, así como que el campo universitario se caracteriza allí, hoy por hoy, por una más nítida jerarquización entre universidades. Por otra parte, cambiando de contexto y refiriéndonos a Francia, B. Lahire (2000) encuentra que las facultades de letras y ciencias humanas son las que tienen más estudiantes con trabajo, tanto a tiempo parcial como a tiempo completo. Ello lo relaciona el autor con el menor prestigio y más débil carácter profesionalizante de este tipo de estudios (no olvidemos son las que cuentan entre sus filas con más estudiantes de orígenes populares).

Estamos viendo, pues, cómo la actitud legitimadora de la actividad estudiantil puede revestir formas muy diversas, lo que en parte nos remite 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 que podríamos considerar, en términos de Bourdieu, como una forma de «capital cultural» 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. Aclaremos, pues, que cuando hablamos del «déficit de legitimidad de los estudios» no queremos decir que las apuestas educativas sean para cierto tipo de estudiante ilegítimas, pues obviamente eso les haría muy probablemente 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. De ahí que nuestros jóvenes con «sentimiento de deuda» muestren en sus discursos 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 alguna manera: 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.

Esto nos parece una manifestación del que Martín Criado y otros (2000) describen como modelo de «familia patriarcal», en el que destacan, como rasgos educativos característicos, la inculcación del principio de necesidad (adaptación a la escasez), por un lado, y del hábito de obediencia, por otro; lo que hace que, en la estructura de derechos y deberes familiares, los derechos de los hijos estén supeeditados a la obediencia a la autoridad paterna, suponiendo esto a veces el imperativo de la ayuda en casa o el trabajo familiar. Para Martín Criado y otros (op. cit.), el modelo patriarcal pervive de un modo debilitado entre las clases populares, y donde más nítidamente lo encontramos es en las zonas rurales. Nuestros entrevistados con sentimiento de deuda, en efecto, responden 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. En las fa-

milias 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 insistimos en que el sentimiento de deuda lo hemos apreciado en los discursos de todos los jóvenes de clases populares.

En cualquier caso, somos conscientes que no hemos hecho sino 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. Todo ello, obviamente, no hace sino subrayar la necesidad de abundar en la contrastación empírica en trabajos posteriores, delimitando nuevas fracciones de clase en el espacio social que nos lleven a la descripción de otras «configuraciones familiares» (en el sentido que nos propone Lahire, y que recoge Martín Criado y otros, op. cit.).

ALGUNAS CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Hemos comenzado señalando cómo las apuestas escolares cada vez han ido cobrando más importancia en las estrategias de reproducción social de las familias, si bien es cierto que no por ello se han producido grandes cambios en la estructura de oportunidades educativas a nivel universitario, según clase social. Apuntábamos también el hecho de la prolongación de la edad de emancipación de los jóvenes, que hemos visto que no es exclusivo de nuestro país, si bien aquí se manifiesta de un modo muy notorio. Con este trabajo hemos pretendido, poniendo en relación todos estos fenómenos, identificar 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 universitario responde a una experiencia, adquiere un sentido, de un modo diferente para las distintas posiciones sociales. Nos preguntábamos con ello si no podríamos estar ante un nuevo y sutil mecanismo de diferenciación social en el campo educativo.

Hemos hallado, en relación con esto, 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 supuestas estrategias que pongan fin o, cuando menos, limiten la condición de deudor. Por el contrario, para las clases alta y media, 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 y suspensión de los planes de futuro que en gran parte la conforman. Hemos apuntado asimismo la importancia del capital escolar de los padres a la hora de «naturalizar» la opción de continuar estudiando, prolongando con ello, de un modo indefinido, la experiencia de la «juventud».

Queremos finalmente destacar cómo precisamente esta heterogeneidad en los modos en que se construye la categoría de edad «joven» nos está informando sobre formas muy diferentes de valorar, construir y negociar la opción de realizar estudios universitarios. Para las clases populares hemos indicado que esta decisión está estrechamente implicada con una apuesta promocionista, que pasa por una evidente dependencia de los logros académicos. Esto se manifiesta en las elecciones, por un lado, iniciales, lo que puede explicar parte de las desiguales tasas de escolarización que veíamos al comienzo de este trabajo; y, por otro, a lo largo de toda la carrera, dando lugar, por ejemplo, a conductas como la de plantearse la necesidad de compaginar los estudios con algún tipo de dedicación laboral en caso de deficientes resultados (reales o previstos), como forma de restaurar un cierto equilibrio en la estructura de deberes y derechos familiares. 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 hemos visto en las clases más bajas; antes bien, constituyen de por sí una apuesta investida de legitimidad. Es por ello que viven sus estrategias, incluso cuando éstas son claramente ociosas, de un modo más desenvuelto y sobre todo más independiente de los resultados. Para estos estudiantes podría decirse que hay un espacio «juvenil» donde hay una cierta «libertad de movimientos», mientras que para los estudiantes de orígenes populares la postadolescencia indefinida subsiguiente a la opción universitaria es experimentada de un modo mucho más restrictivo.

Consideramos, en fin, que los diferentes grados de legitimidad con que cuentan los estudios que acabamos de identificar no son sino «disposiciones para la acción» que han de ser tenidas en cuenta a la hora de «comprender» los procesos de construcción de las desiguales preferencias educativas que, de un modo incontestable y persistente, muestran las estadísticas. Pensamos que este tipo de predisposición nos informa de un «habitus» cultural (muy relacionado con el nivel económico y de escolarización) que, en todo caso, no hace más que mostrarnos de nuevo la desigual disponibilidad de capitales movilizables en el campo de la educación superior con que cuentan los jóvenes y sus familias.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHER, L.; HUTCHINGS, M. y ROSS, A. (2003), *Higher Education and Social Class. Issues of exclusion and inclusion*. Londres, Routledge / Falmer.
- BALL, S. (1999), «Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market». *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3): 195-294.
- BALL, S.; DAVID, M. y REAY, D. (2002), «Ethnic Choosing»: minority ethnic students, social class and higher education choice». *Race Ethnicity and Education*, 5 (4): 333-357.
- BELTRÁN VILLALVA, M. (1996), «Sobre las Universidades Públicas en España». *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, 7: 81-102.
- BOURDIEU, P. (1988), *La distinción. Crítica social del juicio*. Madrid, Taurus.
- (2000), *Cuestiones de Sociología*. Madrid, Istmo.

- CARABAÑA, J. (1997), «La evolución de la desigualdades educativas por clases sociales en España según la Encuesta Sociodemográfica, 1907-1976», borrador presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación, Jaca.
- (1999), *Dos estudios de movilidad intergeneracional*. Madrid, Visor.
- (2002), «En los países IALS dejaron de crecer los universitarios de todos los orígenes sociales», borrador presentado en las *Primeras Jornadas del CIES* (Comité de Investigación sobre Estratificación Social), Madrid.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, Losada.
- DU BOIS-REYMOND, M. (1998), «I don't want to commit myself yet: young people's life concepts». *Journal of Youth Studies*, 1 (1): 63-79.
- FERNANDEZ CORDÓN, J.A. (1997), «Youth residential independence and autonomy. A comparative study». *Journal of Family Issues*, 18: 576-607.
- GIL VILLA, F. (1995), «El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano». *Revista de Educación*, 306: 315-327.
- GINÉS MORA, J. (1995), *El reparto de la educación*, CIDE (inédito).
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. y VALVERDE PEÑA, F. (1998), *La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria: especial referencia a Andalucía*. Jaén, Universidad de Jaén.
- HOGGART, R. (1957), *The uses of Literacy*. Harmondsworth, Penguin.
- JEREZ MIR, R. (1997), «La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas». *Revista de Educación*, 314: 137-156.
- JONES, G. E. (2004), *The Parenting of Youth*. ESRC (Research Report Summary of Results R000238379).
- LAHIRE, B. (2000), «Les manières d'étudier», en Grignon, C. (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, París, Presses Universitaires de France.
- LANGA ROSADO, D. (2005), *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- LANGA ROSADO, D. y DAVID, M. (en prensa), «A massive university or a university for the masses: continuity and change in higher education in Spain and England». *Journal of Education Policy*.
- LERENA, C. (1985), *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*. Madrid, Grupo Zero.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998), *Producir la juventud*. Madrid, Istmo.
- (1999), «El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución», en L. Cachón (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Germania.
- MARTÍN CRIADO, E.; Fernández Palomares, F.; Gómez Bueno, C. y Rodríguez Monge, A. (2000), *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia, Iralka.
- METCALF, H. (2003), «Increasing inequality in higher education: the role of term time working». *Oxford Review of Education*, 29 (3): 315-329.
- MIGUEL, J. M. de (2001), «Universalizando la universidad». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93: 265-276.
- MONTERRAT, J.; MORA, J. y SAN SEGUNDO, M. J. (1997), *Financiación y gestión de las universidades*, documento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- ORTÍ, A. (1982), *Unidad y diversidad de la mentalidad y actitudes ideológicas juveniles en la post-transición democrática*, informe inédito.
- REAY, D.; DAVID, M. y BALL, S. (2005), *Degrees of Choice: Class, Race and Gender in Higher Education*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- SANTOS ORTEGA, A. (2004), «“Jóvenes de larga duración”: biografías laborales de los jóvenes españoles en la era de la flexibilidad informacional». *Revista Española de Sociología*, 3: 87-98.

- SHAVIT, Y. y BLOSSFELD, H.-P. (1993), *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford, Westview Press.
- SINGLY, F. DE y CICHELLI, V. (2004), «Familias contemporáneas: reproducción social y realización personal», en D.I. Kertzer, y M. Barbagli, (comps.), *Historia de la familia europea*, vol. III. Madrid, Paidós.
- TORRES MORA, J. A. (1992), *Las desigualdades educativas en España*. Madrid, MEC.
- TORRES MORA, J. A. y PERUGA UREA, R. (1997), «Desigualdad educativa en la España del siglo XX: un estudio empírico», en VVAA, *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades (II Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza)*. Madrid, Fundación Argentaria / Visor.
- VERÓN, E. (1996), *La semiosis social*. Barcelona, Gedisa.