

El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social

The Contingent Nature of Choices and the Students' Experience in the University: Risk and Social Background

Delia Langa Rosado, Dani Torrents y Helena Troiano¹

Resumen

Este trabajo pretende estudiar la experiencia de los estudiantes universitarios de origen social bajo en un contexto de incremento de las dificultades económicas y de endurecimiento de las condiciones institucionales en la universidad. Los momentos que se analizan son: la elección de estudios que realizan estos jóvenes, las condiciones de su paso por la universidad y su proyección de futuro en relación con las decisiones próximas que prevén tomar. Para ello se analizan entrevistas hechas a estudiantes de diferentes universidades catalanas y andaluzas. Entre los jóvenes de origen social bajo se detecta un estilo evitador del riesgo muy consciente de los obstáculos que, en un marco de incertidumbre y mayor presión por el logro como el actual, acrecienta las contradicciones y hace menos atractivas las apuestas universitarias.

Palabras clave

Admisión a la Universidad, estudiantes, crisis económica, factores de riesgo, elección de carrera.

Abstract

This article focuses on the experiences of students from lower social background in a particular context where, on the one hand, the economic difficulties have increased, and on the other, the institutional conditions in the university have become harder. The time periods analysed are: when these young people choose their studies, their living conditions while studying at the university and their future projection concerning future decisions on education and work. The empirical analysis is made in interviews with students of Catalan and Andalusian universities. It is possible to identify among the low social background students a style of risk avoidance, a way to face reality very conscious of the obstacles ahead. As they are immersed in a time of uncertainty and more pressure for achievement, increases contradictions and makes less attractive their university bets.

Keywords

University access, students, economic crisis, risk factors, field of study choosing.

Cómo citar/Citation

Langa Rosado, Delia; Torrents, Dani; Troiano, Helena (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>.

Recibido: 21-03-2019
Aceptado: 11-05-2019

¹ Delia Langa-Rosado, Universidad de Jaén, dlanga@ujaen.es; Dani Torrents, Universitat Autònoma de Barcelona, danitv@hotmail.com; Helena Troiano, Universitat Autònoma de Barcelona, helena.troiano@uab.cat.

1. Introducción

A pesar de que la perspectiva política moderna define la educación, también la universitaria, como un servicio público y ello queda reflejado en el énfasis que el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto en la Dimensión Social de la Universidad, promoviendo la extensión del acceso (Ariño, 2014), las tendencias de democratización de las etapas universitarias no van en este sentido. Los cambios que en la última década se han producido en la universidad española, y en general en el contexto económico, han configurado un nuevo marco en el que los estudiantes, especialmente los de origen social bajo, han visto endurecidas sus condiciones y restringidas sus posibilidades de éxito académico y laboral.

Por un lado, el contexto de crisis económica desde 2008, que afecta al mercado laboral hasta que empieza a recuperarse muy lentamente a partir del 2013, pero que deja un panorama de mayor dificultad laboral y precarización generalizada, especialmente entre los jóvenes y también para los egresados universitarios (AQU, 2017).

Esta coyuntura coincide con diversos cambios institucionales en el sistema universitario. En primer lugar, la reforma de Bolonia –entre 2008 y 2010– conlleva la desaparición de las titulaciones de ciclo corto, una opción de menor riesgo que era elegida en mayor proporción por estudiantes de clases populares (Troiano y Elias, 2013). Al mismo tiempo establece nuevos requisitos de presencialidad, evaluación continuada y mayor frecuencia de la modalidad de evaluación por trabajo en grupo, todos ellos elementos que dificultan la compaginación de los estudios con el trabajo.

En segundo lugar, se produce un progresivo encarecimiento de las tasas de matrícula universitaria que culmina en 2012 con el Real Decreto-ley 14/2012, en el que se establece que los precios públicos cubrirán entre el 15% y el 25% de los costes en primera matrícula, y porcentajes mayores en matrículas subsiguientes.

Esto lleva al conjunto de la universidad española a un incremento del 37,5% de los ingresos por tasas y precios públicos por estudiante, en solo seis años (Sacristán, 2017), pero con grandes diferencias en los incrementos según Comunidades Autónomas. Andalucía y Cataluña son muy diferentes en cuanto a lo que representa este aumento. Ya antes del 2012 en Cataluña los precios de las titulaciones de las áreas de Salud, Experimentales e Ingeniería eran los más caros de España, a la vez que los más baratos en Andalucía, en donde los precios de las titulaciones no varían en función de su llamado grado de experimentalidad. Para el resto de áreas, Cataluña se situaba en los segundos más caros y Andalucía se mantenía en la franja baja de precios. En algunos casos, pues, cursar la misma titulación en Cataluña ha podido ser hasta un 94% más caro que cursarla en Andalucía. A partir de 2012 Andalucía encarece un 3,4% sus precios, mientras que en Cataluña se llega a aumentos del 66%, aunque las becas Equitat (puestas en marcha por la Generalitat) compensan el incremento situándolo en un 37,5% (Escardíbul *et al.*, 2013). En cualquier caso, y esto nos parece de gran repercusión para los estudiantes de orígenes sociales más bajos, lo que sí es común a ambos contextos es que los precios de la matrícula varían a partir del 2012 según el rendimiento académico a partir de las segundas matrículas.

A esto cabe añadir el endurecimiento de las condiciones de obtención y retención de las becas: se incrementa la nota necesaria para tenerla y el porcentaje de créditos aprobados para conservarla; se reduce la cuantía y el dinero percibido se condiciona a las notas obtenidas. En este contexto más hostil, investigaciones anteriores apuntan a consecuencias sobre los comportamientos de los estudiantes, especialmente los de origen social bajo, para los que la legitimidad de estar en la universidad ya es menor y, con el riesgo

de pérdida de beca, su dependencia del logro en los estudios se hace todavía más acuciante (Langa, 2018). También hay investigaciones que ponen de manifiesto el incremento de la inseguridad e incertidumbre de las clases populares ante esta nueva situación y señalan la percepción de injusticia cuando se comparan con estudiantes que se financian a través de medios familiares, a los que normalmente no se les aplican las mismas exigencias (Langa y Río, 2013).

Desde el punto de vista cuantitativo, algunos trabajos encuentran que los estudiantes no tradicionales (los provenientes de CFGS y los mayores de 21 años) se han vuelto más cautos y acceden menos a la universidad a partir del año en que se da la subida de las tasas de matrícula (Troiano y Torrents, 2018). También se ve un cierto cambio en la tendencia a elegir carreras difíciles y caras, a compaginar más estudios y trabajo y a limitar el número de créditos matriculados (Torrents, 2017; Troiano *et al.*, 2017).

En este trabajo nos proponemos explorar, a partir del análisis de entrevistas, la percepción y gestión del riesgo que llevan a cabo los estudiantes de clases populares en un conjunto de universidades andaluzas y catalanas que se han visto sometidas a similares cambios de contexto, pero, como hemos visto, a diferente grado de modificación de las condiciones institucionales.

2. Riesgo, origen social y elecciones educativas

Las elecciones educativas, como lo son el acceso a la universidad y las decisiones que se adoptan para adaptarse a las condiciones de su paso por ella, están estrechamente vinculadas a un riesgo. Deil-Amen y Goldrich-Rab (2009) definen el riesgo como la exposición a la posibilidad de consecuencias negativas, que pueden ser de tipo académico, laboral, económico o social, y que generan incertidumbre debido a que varían en función tanto de causas individuales (como las capacidades, los recursos o la (in)definición de los propios objetivos), como de causas contextuales (tales como el mercado laboral, el contexto socioeconómico o el diseño institucional-normativo existente). El riesgo, además, se produce tanto en el acceso a la universidad como en el progreso por este nivel educativo, o incluso en los resultados a nivel de inserción laboral o enclasmamiento posterior. Es por lo tanto un riesgo de carácter global (Archer *et al.*, 2002).

El paso por la universidad es un camino que conlleva un riesgo inherente, pero no todos los estudiantes afrontan el mismo nivel de riesgo, ya que sus motivaciones les habrán orientado hacia opciones educativas diferentes. Incluso habiendo tomado opciones similares, las consecuencias diferirán porque no todos los estudiantes disponen de los mismos recursos, capacidades o motivaciones para afrontar tal nivel de riesgo, ni disponen de las mismas oportunidades institucionales-normativas (por ejemplo, la política de becas o la definición de las vías de acceso posibles hacia la universidad). En este sentido, características sociodemográficas como el sexo, la edad o la etnia pueden influir en estos elementos; en este artículo nos centramos en otro eje clave: el origen social del estudiante.

Aunque se acepta como conocimiento consolidado la relación entre el origen social por un lado, y capacidades y recursos por el otro (por ejemplo: Jackson (2013) sobre relación con capacidades; De Pablos y Gil (2010) sobre recursos), el terreno de las motivaciones es más controvertido. Así, encontramos perspectivas que no contemplan la posibilidad de diferentes motivaciones según origen social en la explicación de las elecciones educativas, como la derivada de la Teoría de la Elección Racional clásica (Becker, 1975) en la cual la motivación fundamental es la utilitarista. En este grupo también encontramos la llamada escuela de Nuffield influenciada por Boudon (1974) que parte de la motivación común a no experimentar *demotion social* y que da como resultado variaciones en los comportamientos educativos resultantes según la posición social de partida. Pero también encontramos perspectivas que introducen

en las explicaciones diferencias en las motivaciones derivadas de normas sociales (Gambetta, 1987), o de un hábitus o disposiciones de clase (Bourdieu y Passeron, 1992; Ball *et al.*, 1999). Ni es el objetivo del artículo ni tenemos el espacio suficiente para dirimir entre las diversas perspectivas, sin embargo todas ellas llevan a la idea de que diferentes motivaciones (o consecuencias derivadas de éstas) pueden conducir a los estudiantes hacia caminos y actitudes de mayor o menor riesgo, no solo a nivel del itinerario educativo a seguir (elección de titulación, vía de acceso, etc.), sino también en relación a cómo cursan los estudios (por ejemplo, con o sin beca, cambiando de residencia, etc.), a la compaginación laboral, a los proyectos de vida o a las aspiraciones sociales.

Encontramos diferentes trabajos que han analizado las diferencias en las estrategias que configuran los estudiantes en la universidad. Para los jóvenes de origen social bajo está constatado que, además de ser bastante menor la probabilidad de acceder a la universidad, una vez que se deciden a hacerlo, la elección de la titulación tampoco es aleatoria o fruto únicamente de la personalidad (Torrents, 2017). Estudian en mayor proporción titulaciones de ciclo más corto o de menor prestigio (Triventi, 2011; Gerber y Cheung, 2008), de las que perciben unas mayores probabilidades de éxito (Mingat y Eicher, 1982), con un coste menor directo (tasas) o indirecto (desplazamiento) (Voigt, 2007), o titulaciones con un retorno laboral más rápido y seguro, como forma de reducir la incertidumbre futura (Hillmert y Jacob, 2002). Así pues, los estudiantes de clase trabajadora, que se enfrentan a unas condiciones que conllevan efectivamente mayor riesgo, responden mostrando una aversión al riesgo más evidente y deliberada (Callender y Jackson, 2008). Ponderan especialmente la reducción de costes y por ello son sensibles a las tasas, y las condiciones de las becas, así como a la cercanía a la hora de elegir universidad; intentan, en definitiva, minimizar los riesgos y aumentar las probabilidades de éxito.

Langa y David (2006) describen, a su vez, el cómo se toma la decisión de acceder y vivir la universidad por parte de los estudiantes de origen social bajo, y destacan su carácter no solo evitador del fracaso, sino también contingente. Se trata de un modo de elección más deliberativo, que explicita las vías y la forma de evitar el fracaso, con elecciones en negativo o procesos de “autoderrota” o “desinversión”, desde una tradición en la línea de la reproducción cultural (Reay, 1998).

Las diferencias también se han identificado en las formas de cursar los estudios universitarios. Se han observado a la hora de utilizar las llamadas vías lentas, como la matriculación a menos créditos de los recomendados (Davies y Williams, 2001), o la compaginación de los estudios con un trabajo remunerado (Triventi, 2014). También se han encontrado diferencias por origen social en las expectativas de los estudiantes sobre su progreso educativo: el alumnado de origen social bajo aspira a unas notas más bajas aun teniendo capacidades académicas altas (que Cantor *et al.*, (1987) definen como una estrategia defensiva para reducir la ansiedad producida por el riesgo a no cumplir las expectativas), y presenta un menor engagement con la institución universitaria. En general, se aprecia cómo los estudiantes de origen social bajo experimentan mayor presión por asegurar el logro académico y una mayor anticipación negativa de dificultades, tanto en sus elecciones iniciales de titulación como durante su realización (Langa y David, 2006; Villar, 2011; Daza y Elias, 2013; Soler, 2013; Daza *et al.*, 2019).

3. Datos y metodología

En este trabajo nos proponemos observar entre el alumnado de origen social bajo este carácter contingente y evitador del riesgo en sus elecciones y su experiencia universitaria. Queremos apreciar si las nuevas condiciones de acceso y permanencia en la universidad resultantes de las últimas modificaciones

tanto en precios como en becas generan un clima de dificultad e incertidumbre que hace que la apuesta universitaria se convierta en una opción menos atractiva para este tipo de estudiantes. Concretamente, pretendemos indagar en cómo todo ello impacta en los comportamientos y discursos observados según el origen social, y si confirmamos una diferencia clara en este impacto para el alumnado de origen social bajo. Además, pretendemos hacerlo desde una visión multidimensional a nivel de la etapa educativa en la que se encuentra y del territorio donde estudian.

En las tres investigaciones en que nos apoyamos adoptamos un abordaje de tipo cualitativo. La estrategia metodológica que hemos seguido se ha basado en el análisis de los discursos de los sujetos entrevistados. Pretendíamos acercarnos a los marcos de sentido desde los que los propios estudiantes habían conformado sus estrategias y decisiones y hecho razonables sus prácticas y experiencias en la universidad (Bourdieu, 1991).

El material empírico que se utiliza en este artículo procede, en efecto, de tres fuentes distintas, representando un corpus empírico diverso que se complementa. Se ubica en contextos distintos dentro del estado español, por lo que nos permite recoger una mayor representatividad teórica de los comportamientos y discursos del alumnado universitario:

- a) 24 entrevistas semiestructuradas realizadas en el curso 2015-16 en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) derivadas de una investigación doctoral (Torrents, 2017), sobre las estrategias de acceso a la universidad de alumnos de primer curso, al inicio de la etapa universitaria. 13 de las entrevistas corresponden a alumnado clasificado como origen social bajo a partir de la combinación de la ocupación de los padres (por debajo de cualificados medios) y su nivel de estudios (por debajo del nivel universitario). Se entrevistaron cuatro titulaciones distintas, tratando de abarcar diferentes disciplinas y diferentes características de nota de acceso, precio y dificultad. Son las siguientes: Ingeniería Informática, Educación, Contabilidad y Finanzas, e Historia/Sociología.
- b) 31 entrevistas realizadas también en el curso 2015-16 entre estudiantes de diferentes cursos de la Universidad de Jaén (UJA) con las que se pretendió acercarse a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica como social o relativa a las condiciones de vida. Se incluyeron en la muestra a estudiantes de las seis facultades o escuelas de la UJA. Así mismo, ésta estaba compuesta por 19 estudiantes de clase obrera, 8 hijos de autónomos manuales, así como 4 estudiantes de clase media, que se utilizaron como contraste con los de orígenes populares.
- c) Finalmente, en el marco de un estudio longitudinal que sigue a una cohorte nacida en 1998 y que a los 15 años estudiaba en institutos de Barcelona, se han seleccionado las entrevistas realizadas en 2017, año en que cumplen 18-19 años, a los estudiantes que están cursando estudios universitarios. Además, disponemos de estudiantes que se han dirigido hacia Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), para poder identificar los elementos que les llevaron a descartar la universidad. En total 11 entrevistas.

Aunque se han intentado buscar una distribución de las respectivas muestras en que quedaran representados los estudiantes tanto por sexo como por tipo de titulación, la categoría central de nuestro análisis, de cara a buscar la saturación ha sido la clase social del estudiante.

En cuanto a la saturación intragrupo (Callejo, 1998) las temáticas que han configurado los guiones de las entrevistas son coherentes con el carácter interpretativo de nuestros objetivos. En este sentido, se

pretendía el acercamiento a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica (por qué estudian en la universidad, cómo eligen titulación, trabajo académico, preocupación por las notas, organización del tiempo, el precio de las matrículas, previsión de finalización de estudios, y planes de futuro), como social o relativa a las condiciones de vida (de qué viven, dónde viven, si trabajan o no y por qué, el sentido que les dan a las becas, dependencia de los padres).

En la obtención de resultados se ha buscado la replicación teórica entre los diferentes orígenes sociales, observando si las evidencias recogidas difieren significativamente entre sí. A la vez, la replicación también ha sido literal dentro de cada tipo de estudiante buscando patrones de comportamiento y discursos parecidos.

En la exposición de los resultados vamos a organizar el contenido en torno a tres temáticas resultantes de los respectivos análisis de los discursos: los modos y sentidos de la decisión de venir a la Universidad; la experiencia durante el grado; la percepción sobre el futuro. Pasemos a ello.

4. Resultados

- a) **Elecciones iniciales: contingentes y evitadoras del riesgo.** La tendencia a evitar o reducir el riesgo en las elecciones educativas es un rasgo bastante documentado en la literatura sobre elecciones de estudiantes de origen social bajo. Sin embargo, más allá de esto, hemos identificado cierta conexión de sentido entre la aversión al riesgo de los jóvenes de origen social bajo y una estructura de derechos percibidos en sus familias, en las que seguir estudiando en la universidad no parece darse en todo caso por garantizado. Nos referimos a la menor legitimidad de que están de antemano investidas las apuestas universitarias, lo que sobre todo se manifiesta en un cierto sentimiento de deuda, más evidente en los casos en que el estudiante necesita en mayor medida de los recursos de los padres para hacer frente a los costes universitarios (situaciones como la pérdida de beca, pago de segundas y/o posteriores matrículas, cambios de residencia, costes de oportunidad...).

Hemos contrapunteado los discursos de los jóvenes de origen social bajo con algunos casos de universitarios de mayor origen social. Resulta muy nítida la divisoria a la hora de sentir la apuesta universitaria como un derecho incuestionado, un camino natural, que apenas necesita justificación, en los discursos de origen social medio y alto:

«siempre... la universidad siempre ha sido una idea de... a parte mis padres también pues siempre desde pequeña: 'la universidad, tu carrera...'. (Mujer, Química, origen social medio, UAB).

«Pues bien, estuve dos años haciendo Bachillerato... siempre, selectividad... todos los estudios, lo que hay siempre, y finalmente acabar en la universidad». (Varón, Informática, origen social alto, UAB).

Esto se contrapone al modo mucho más contingente de los relatos de jóvenes de más baja posición social. La elección de ir a la universidad es mucho más deliberativa, no se da por descontado.

«No, cuando yo era pequeño siempre tenía idea de trabajar en el Mercadona no sé por qué.

P- ¿En el Mercadona?

RISAS. *La fama que se le dio. Pues no... pero fue terminar el bachiller que luego te preguntaba la orientadora del... del instituto qué querías hacer y te aconsejaba entonces yo ya fue cuando decidí que quería ir a la universidad*». (V, Educación Infantil, origen social bajo, UJA).

«No tenía claro si ir a la universidad, pero bueno que en verdad de toda la vida me ha gustado siempre, desde pequeña he tenido claro que quería hacer empresariales o ADE. Y al final pues me decidí por ir a la universidad». (M, Contabilidad y Finanzas, origen social bajo, UAB).

Está claro que para estos jóvenes de clases populares las aspiraciones no pasan en un primer momento por la universidad, aunque algunos factores circunstanciales (como los orientadores del instituto), o bien los gustos concretos, les hacen decantarse por ella.

Para los jóvenes de posición social baja, estudiar en la universidad es una opción que se valora como arriesgada, no las tienen todas consigo, y elegir hacerlo se relata como una alternativa entre otras por la que se decantaron al final a veces sin mucha convicción. Apreciemos por ejemplo en los siguientes fragmentos que se refieren a la opción de continuar estudiando como un riesgo que en todo caso se asume desde el parapeto más seguro de disponer de estudios profesionales que previamente habían realizado, en una estrategia de aproximación sucesiva (Casal *et al.*, 2006).

«La mayoría ahora va a acabar casi cuando yo, que yo ya tengo el ciclo superior y he estado, digamos, trabajando y van a acabar prácticamente a la par, que todavía no, no han acabado... tan solo ha acabado uno, ingeniero, y está en la piscina... ha acabado ingeniería, todo en sus años, nada más que el proyecto al año siguiente y está en la piscina de socorrista lo mismo que yo podía haber estado allí de socorrista... que vamos, que lo tengo el título de monitor de natación, siempre me he ido intentando buscar el futuro, digamos, podía estar allí y sin embargo pues no sé... me arriesgué a estudiar y hasta ahora mismo...». (V, GAP, origen social bajo, UJA).

Las malas notas o la previsión de no obtener suficiente nota para entrar a la titulación universitaria deseada es lo que ha hecho elegir el camino de la formación profesional a todos los estudiantes entrevistados que cursan CFGS. Cuando este camino más «seguro», aunque más largo, hacia la universidad es el elegido, entonces recae sobre los estudiantes de mayor origen social su carácter contingente, la necesidad de justificar la elección y sobre todo defenderla ante sus progenitores.

«Les costó, o sea les costó bastante aceptar que yo quería hacer un grado superior, porque toda mi familia, o sea mis primos que somos 11, todos han hecho ESO, Bachillerato y Universidad y yo fui la primera que rompí... como esta regla, y les costó». (M, origen social medio, CFGS-Laboratorio Clínico y Biomédico).

La obtención del título de CFGS prevén que les va a permitir entrar a la universidad y a su vez conseguir una inserción adecuada para compaginar estudios y trabajo. En ello vemos tanto la menor legitimidad de ser únicamente estudiante a una edad más avanzada, como la oportunidad que brinda el disponer de un título especializado. Es únicamente entre personas de origen social bajo que encontramos la previsión de seguir estrategias de ahorro todavía más drásticas.

«Después [de terminar el actual grado superior] ir a la universidad, pero necesito antes trabajar un tiempo para poder aborrrar dinero y pagármelo». (M, origen social bajo, CFGS-Higiene bucodental).

Las elecciones iniciales no solo se concretan en la decisión, más o menos de tipo contingente, de si acceder o no a la universidad, sino también en la elección de la titulación a cursar. Aquí el modo de afrontar el riesgo juega un papel fundamental y diferenciador según el perfil del estudiante. Veamos dos ejemplos: las estrategias de reducción del riesgo vinculado al precio, y del riesgo vinculado al retorno laboral.

Prácticamente ningún entrevistado de posiciones sociales más altas configuró las estrategias de acceso atendiendo al precio como factor clave. En cambio, no son excepcionales los entrevistados de origen social bajo que elaboran estrategias de acceso condicionadas por el precio de la carrera que además lo vinculan a las limitaciones económicas familiares.

«Y entonces mi situación económica en casa no... no se podría permitir pagar 3 000€ o 5 000€ al año. Entonces ya, por los motivos económicos, discrepé de hacer esa carrera». (M, Educación, origen social bajo, UAB).

«Porque claro yo cuando vi la nota, sí que es verdad que yo tenía opción de si quería seguir con enfermería, de meterme en un privada. Pagando más. Pero mis padres ya me dijeron que no iban a pagar más». (M, Contabilidad y Finanzas, origen social bajo, UAB).

En cuanto al retorno laboral, si bien podemos encontrar estrategias de reducción del riesgo en todos los perfiles, la diferencia se encuentra en el sentido que le dan a la elección. Para el alumnado de origen social bajo, la incertidumbre vinculada al retorno laboral de la titulación se resuelve priorizando el «flotador» laboral frente a aquello que quizás se adecuaba más a los gustos o preferencias vocacionales:

«Respetaría bastante a una persona que tuviese la carrera de Matemáticas o la carrera de Física. Porque son unos conocimientos que a mí me gustan bastante y que son complicados. Entonces eso era una de las cosas que me llamaba la atención. Y luego Ingeniería Informática era como el flotador. De decir: 'me lo saco, y bueno tendré trabajo y luego podré hacer la carrera que quiera'. Es más como un trámite». (M, Informática, Origen social bajo, UAB).

«En verdad no tenía muy claro la carrera que quería hacer. Era o Infantil o estudiar Griego, porque me gustaba mucho la asignatura de Griego, pero viendo que la de Griego tenía poca salida dije: 'Bueno, otra alternativa que me gusta mucho son los niños.'. Entonces me pasé a Educación Infantil». (V, Educación Infantil, origen social bajo, UJA).

En cambio, en el alumnado de posiciones sociales más altas la inseguridad sobre el retorno laboral se resuelve, cuando se da, priorizando la «distinción» respecto a los otros graduados. Cuando ponen en juego esta estrategia, escogen titulaciones con un plus de dificultad (impartidas en inglés, dobles titulaciones, universidades más prestigiosas, carreras más difíciles...) para tener una ventaja en el mercado laboral y disminuir así la incertidumbre sobre la inserción futura. Aquí la dificultad juega un papel positivo en la estrategia de afrontar el riesgo futuro, mientras que sucede al revés para las posiciones sociales más bajas.

«Al cursarla en inglés quizás cuando acabas, claro, tu nivel es más alto (...) y como que en muchas escuelas se está aplicando dar clases en inglés, pues ya tendría este inglés de saber explicar y eso. Y yo lo veía como: pues algo más». (M, Educación, Origen social alto, UAB).

Otra forma en que hemos podido apreciar las estrategias de evitación del riesgo en las elecciones ha sido circunscribirse a la oferta local o cercana para evitar gastos de manutención e incluso desplazamiento diario:

«A ver, yo sinceramente hasta primero de bachillerato no sabía lo que quería hacer, yo quería hacer ciencias políticas pero mis padres no me podían mantener una estancia en Granada o una estancia en Madrid, yo la quería hacer primordialmente en Madrid porque no sé, me gusta la facultad, me gusta... pero mis padres no me lo podían mantener entonces dijeron: 'mira., tienes que hacer algo que esté aquí en Jaén'». (V, Trabajo Social, origen social bajo, UJA).

«En el momento de asumir costes de alojamiento, transporte, etc., preferían un centro que estas cuestiones más materiales me comportaran más facilidades». (V, Ciencias Políticas, origen social bajo, UPF).

b) **Condiciones de estudio: las nuevas exigencias.** Nos resulta muy sintomático el que hayamos encontrado expresiones de contingencia no solo referidas, como acabamos de ver, a los momentos iniciales de elección. En varios casos esta sensación de que puede pasar cualquier cosa se ha hecho extensible a la experiencia durante la carrera. En los fragmentos siguientes, refiriéndonos a la primera de las citas, esta estudiante de Derecho se plantea, preguntada por sus planes una vez finalice el grado, la posibilidad de no concluirlo. Se muestra bastante y sorpresivamente dubitativa (pues no se había expresado así antes en la entrevista), como si al pretender referirse al futuro más cercano, entrara su discurso en una especie de bucle, una suspensión explícita de sus planes para el porvenir.

«Pues todavía no lo tengo pensado la verdad. No lo tengo pensado. Pero sé que va a ser oposiciones, cuando esté terminando la carrera es cuando me voy a plantear 'A ver ¿cómo dirijo ahora mi...?'. Porque siempre que planeas algo luego ya luego por circunstancias o por otra cosa pues... Entonces yo no sé si realmente voy a terminar la carrera o no. Así que no me planteo...». (M, Derecho, origen social bajo, UJA.).

Obviamente la vivencia de la carrera como incertidumbre se da más cuando la trayectoria académica o la situación familiar ha sufrido algún tropiezo, lo que aumenta los gastos y agrava el sentimiento de deuda con respecto a la familia. Aquí operan muy directamente las nuevas condiciones de estudio resultantes de las reformas: el condicionamiento del precio de las matrículas a rendimiento académico y la sujeción a resultados del mantenimiento de las becas. A varios años de haber iniciado sus apuestas, en efecto, son muchas las constricciones nuevas y antiguas que estos jóvenes han ido experimentando: las presiones académicas y económicas los llevan en muchos casos (y aún más cuando pierden la condición de becario) a implementar estrategias que disminuyan la dependencia de la familia: empezar a trabajar, parar temporalmente los estudios, etc.

«Pues, ¿cómo una familia de 4 personas, con dos hijos universitarios puede sobrevivir con 900€? (...) Mi padre en paro, y mi madre en media jornada. Entonces es como que he sufrido mucho, y prefiero sufrir yo trabajando a que mi familia sufra». (M, Educación, origen social bajo, UAB).

La opción de compaginar estudios y trabajo se vincula en los discursos de los estudiantes de origen social bajo con un fuerte sentido de necesidad que entendemos responde al sentimiento de deuda por utilizar los recursos económicos familiares o por estar estudiando en vez de estar en el mercado de trabajo. A veces una situación sobrevenida desencadena tal necesidad; es particularmente inte-

resante, por responder a cambios de carácter institucional, el caso de esta estudiante que, cursando una titulación difícil, ya que sus tasas de rendimiento son bajas particularmente en primer año, pierde su beca y se ve en la situación de diferir hacia el verano la compaginación con el trabajo. A su vez, vemos reflejado cómo su situación de estudiante y el apoyo de sus progenitores dependen enormemente de los resultados obtenidos:

«Tuve beca en primer año. Ahora no, porque se supone que tienes que tener algunas materias aprobadas y... o sea, suspendidas creo que tienes que tener máximo tres, y a mí me han quedado más...»

E: ¿Y tu continuación en la universidad depende de tener beca, entonces?

Bueno, este año mis padres todavía me apoyan y quiero conseguir trabajo en este verano y pues también pagar yo mi carrera». (M, Ingeniería Química, origen social bajo, UAB).

Para las menos frecuentes ocasiones en que hay compaginación laboral entre estudiantes de origen social alto (Torrents, 2017), el sentido del trabajo es claramente diferente, ya que se vincula con la voluntad de ganar independencia, especialmente en temas de ocio.

«Evidentemente con la comida no, porque la compramos entre todos con la familia, pero las cosas más de cada uno, más de sus gastos, sí que me las hago yo, y tengo una independencia». (V, Historia, origen social alto, UAB).

La decisión de trabajar mientras se estudia repercute en no pocos casos en una dilación en la consecución de la titulación que a veces se experimenta como suspendida en el tiempo, lo que aumenta la experiencia de incertidumbre. La estrategia para gestionar esta vivencia implica ir más lentos, pero más seguros, pues aunque se demore la graduación se gana en legitimidad

«Y lo que pasa es que ahora en abril es posible que tenga un trabajo de 6 meses, desde abril hasta octubre. Hasta finales de septiembre. Lo que implicaría más adelante que me afectaría al horario de la universidad, porque es en Gerona. (...) [Implicará] Dejar de venir a la universidad. Sí. Porque realmente... uff, ahora mismo me vale la pena un poco más aborraz». (M, Sociología, origen social bajo, UAB).

«El tema de que me matriculo este semestre a 3 [asignaturas], el siguiente a 4... No es problema. Porque está justificado. Es en base a que voy a estar trabajando y, claro, no es problema». (V, Contabilidad y Finanzas, origen social bajo, UAB).

Así, se asume la prolongación de la etapa universitaria con el fin de reducir el riesgo (de tener que abandonar la carrera universitaria). Aspecto que no se observa en los discursos del alumnado de origen social alto, que al contrario se muestran más firmes en sus apuestas:

«Bueno supuestamente podías pedir hacer menos créditos si trabajabas... pero, claro, alargabas los años». (M, Informática, origen social alto, UAB).

Volviendo a los estudiantes de posiciones sociales más bajas, nos ha resultado muy sintomático el que se entienda en algunos casos que empezar a trabajar, aunque sea subempleado, suponga un cierto y ansiado período de «descanso de estudiar», a la vez que constituye una forma pragmática de dejar de pagar matrículas encarecidas cuando ya no se disfruta de beca.

«Vamos a ver. Una vez que ya tienes tu carrera puedes meterte a trabajar en otra cosa, aunque no sea lo que tú buscas para un proyecto a largo plazo. Porque puedes coger y meterte a trabajar en algo, ya tienes un ingreso más, ya tienes... y cuando puedas pues entonces ya te pones con el máster. Es decir, el máster no corre ya tanta prisa. Que no es necesario carrera-máster sino carrera, te dedicas a trabajar y así descansas también de estudiar porque llevas toda la vida, carrera, trabajas un poco y ya te haces el máster tranquilamente». (V, Ingeniería Informática, origen social bajo UJA).

«Yo ahora es que estoy también en un momento ya te digo, muy zen, muy... muy espiritual. Busco eso. La felicidad como pueda aportármela y en el momento ahora pues eso, sabiendo que voy a tener un parón. Es como si tuviese un año sabático ¿no? Un año sabático trabajando pero... Un año sabático». (V, Primaria, origen social bajo, UJA).

c) **Futuro académico y laboral: el peso de la incertidumbre.** Sobre las imágenes y representaciones que se hacen en torno al futuro predomina un claro sentimiento de bloqueo e incertidumbre, como se observa en el primer fragmento a continuación. En él, además se despliega el argumento de la inutilidad del saber teórico, muy recurrente entre los estudiantes de origen social bajo que, echando la vista atrás, muestran en algunos casos cierto arrepentimiento por no haber emprendido apuestas más cortas y profesionalizantes, percibidas como más seguras, en definitiva².

«Porque yo creo que el plan de estudios de la universidad no es muy eficiente porque... una profesión más que estudiar... sí, tienes que tener puntos básicos de teoría, por supuesto, pero cuatro o cinco años estudiando una carrera sin prácticas, sin ver en mi caso lo que es una sentencia, sin ver... no te sirve de nada, de nada. Entonces yo le decía a mi hermana que si su carrera iba a ser igual que la mía que no se metiese. Que no se metiese porque a mí... yo he ido a despachos de abogados y les he dicho: 'Soy graduada en Derecho'... y me dice el abogado: 'Pero y ¿qué tienes?'. Nada que soy graduada en Derecho ya está... y ahora resulta que para yo poder ejercer la abogacía me tengo que meter en un máster... en un máster que creía que iba a ser más práctico y eso, y volvemos a lo mismo un año entero estudiando diez asignaturas. En el segundo año es cuando tenemos desde septiembre a enero prácticas, pero vamos otra vez un año entero a estudiar...». (M, Derecho, origen social bajo, UJA).

La precariedad laboral hace que se cierre mucho el panorama; en este aspecto los estudiantes de origen social bajo se han mostrado realmente agobiados e incluso han adoptado expresiones de tristeza y frustración:

«Vamos, yo creo que es... no seré yo solo, eso lo que nos ha tocado también creo yo porque es que es todo el mundo igual... claro con esto que nos ha tocado y ya está... a otros les tocaron la guerra y a nosotros pues nos ha tocado esto». (V, GAP, origen social bajo, UJA).

El sentido de precariedad e incertidumbre interfiere incluso en las estrategias de carácter más psicológico que intentan aliviar la presión actual contando con la posibilidad de una compensación futura hacia el esfuerzo de los progenitores.

«...es caro, lo que han hecho es que se han sacado el plan de jubilación que tenían y han pagado la carrera de mi hermana y la mía. Si podemos, de alguna manera se lo devolveremos...». (V, origen social bajo, Diseño de Videojuegos, UB).

² Por ejemplo, la Formación Profesional. En (Langa, 2018) se relatan varios casos de trayectorias académicas en la universidad no exitosas, o simplemente retrasadas, que exhiben en sus discursos un cierto arrepentimiento por no haber optado por la vía menos insegura de cursar un CFGS.

Por el contrario, para los estudiantes de origen social alto, se afronta la incertidumbre laboral futura con el hecho de tener contactos, empresas familiares... lo que les da una mayor seguridad y puede ser un antídoto contra discursos más negativos. Este elemento, relacionado con la información derivada de la red de contactos de los padres o el llamado capital social (Opheim, 2007; Hansen, 2001), es clave para entender diferencias en cómo se asume el riesgo sobre perspectivas laborales futuras según el origen social del estudiante.

«Podrás encontrar trabajo si buscas y te mueves y tienes... y conoces a gente. O tu padre... tienes amigos, ¿sabes? Contactos». (V, Contabilidad y Finanzas, origen social alto, UAB).

Refiriéndonos de nuevo a los estudiantes de posiciones sociales más bajas, el siguiente alumno nos informa de que para él el dilema estaría entre empezar a prepararse oposiciones o hacer el máster de Secundaria, pues éste le posibilitaría seguir siendo becario. Apreciemos cómo al ir calibrando sus posibles apuestas de futuro académico, la evitación de riesgos (“pérdida de dinero”) parece ser un importante factor a tener en cuenta.

«A lo mejor el año que viene preparo oposiciones pero es que sin trabajo la academia de oposiciones vale dinero. La academia de oposiciones vale dinero y estar, si estás en una academia aquí, yo en mi pueblo en una academia no me puedo apuntar. O estoy aquí o estoy allí. Y si encima para colmo tengo que sacarme el B2 de Trinity o de Cambridge o de alguno que tengo solo el B1, para las oposiciones el B2 cuenta puntuación también, pues ya son gastos que si no tienes ingresos obviamente no te los puedes permitir. Entonces por eso no sé si voy a seguir estudiando, si voy a preparar oposiciones, no sé qué voy a hacer». (V, Educación Primaria, origen social bajo, UJA).

De un modo parecido, esta joven condiciona su continuidad en estudios de máster a la posibilidad de obtener financiación especial, fuera del apoyo familiar –que se vive como poco legitimado ya en este momento de la carrera–.

«He escuchado también de que si vas bien en las prácticas a veces la empresa te coge y ellos te pueden ayudar a hacer el máster y también a trabajar para ellos». (M, Ingeniería Química, origen social bajo, UAB).

A todo esto, la sensación angustiosamente expresada por bastantes de nuestros entrevistados de origen social bajo es que las exigencias no se acaban con la obtención del título, sino que el horizonte tras este momento, que ya vemos no siempre se ve cierto y cercano, no acaba de despejarse. Si tenemos en cuenta que los estudios en no pocos casos se han vivido en clave de carrera de obstáculos y nuevas e incesantes exigencias, la conclusión del grado les precipita a un lugar donde, lejos de poder tomar aliento, se ven obligados a continuar invirtiendo, pero ahora con menos legitimidad (son más adultos), más gastos y sobre todo más indeterminación acerca de cuándo finalizará su estatus estudiantil, todo lo cual agrava el sentimiento de deuda de estos jóvenes. Para el alumnado de origen social alto, en cambio, la posibilidad de alargar los estudios a niveles de postgrado está más aceptada, más “naturalizada” ya desde el principio, y crea menos dudas e incertidumbres.

«Y después estar, cuando haya acabado esto, si es que lo he acabado, trabajando como informático y haciendo Física, digamos, en horas libres. Ir compaginando. Y después, si no hago el doctorado, pues compaginar Física con uno de este [trabajo]. La cosa es no parar de estudiar». (V, Informática, origen social alto, UAB).

5. Discusión de resultados y conclusiones

En este apartado final se lleva a cabo un repaso de los principales resultados obtenidos para cada gran ámbito temático analizado a la vez que se intentan relacionar entre sí y se vinculan con los conceptos expuestos en la introducción teórica. En general hemos apreciado cómo el estilo de elección evitador del riesgo y contingente que describíamos al principio como característico del origen social bajo, hace que se viva como una dificultad añadida la incertidumbre generada por las nuevas condiciones de acceso y permanencia en la universidad, así como que se perciba en clave de mayor riesgo el retorno laboral de la apuesta universitaria. Se aprecia en este sentido cómo hoy la apuesta universitaria se ha vuelto menos atractiva para este tipo de estudiantes.

En primer lugar, hemos visto cómo los estudiantes constatan la necesidad de continuar estudiando después del grado si no quieren que éste sea una apuesta perdida, o muy desvalorizada, después de lo costosa que se prevé su finalización. A esta constatación reaccionan de modo diferenciado los estudiantes de distintas posiciones sociales. Para los de origen social medio y alto la normalización de la situación pasa por movilizar todos los recursos posibles, pero asumiendo como legítima e incuestionada la prolongación postgrado de la inversión educativa. En cambio, para los estudiantes de origen social bajo -desde luego más si estamos ante trayectorias que han experimentado algún tipo de dificultad- las expresiones de descontento, cansancio y frustración son las que caracterizan en mayor o menor medida sus discursos. Efectivamente, la presión por una prolongada y sobre todo indeterminada dependencia de la familia les hace implementar estrategias de reducción del sentimiento de deuda, que acucia en una etapa que cada vez se vive como más pesada, por las numerosas dificultades, e incierta. Estrategias que buscan de nuevo disminuir el riesgo, bien optando por vías menos costosas, o contemplando la posibilidad de trabajar, aun a costa de asumir el subempleo; y que en definitiva debilitan el sentido promocionista desde el que en un primer momento se adoptaron las apuestas universitarias.

Pensamos que el sentido de promoción social que guía las apuestas universitarias se torna de este modo más irreal cuando se recalculan los riesgos que esta opción parece implicar, riesgos que de forma clara se han potenciado en los últimos años, con el aumento del precio de la matrícula, y su condicionamiento a los resultados, el endurecimiento del acceso y retención de las becas, la incertidumbre respecto al futuro laboral con el aumento de la precariedad de los recién graduados, o el crecimiento de las dificultades económicas para la mayor parte de las familias. Conviene recordar que, reforzando la perspectiva teórica aquí adoptada, tal opción universitaria se configura ya inicialmente de un modo más contingente para el alumnado de origen social bajo, eso es, dependiente de motivos que justifiquen la apuesta y ofrezcan garantías de su no fracaso y desde luego ponderando mucho los factores minimizadores de riesgo (carreras con menos costos, trayectorias preuniversitarias solventes y/o más seguros retornos laborales).

Las expresiones de angustia y frustración que hemos detectado, pero también a veces reactivamente y con ciertos tintes moralistas, las de su opuesto en clave de voluntarismo optimista («moverse», «salir al extranjero», «emprender»), nos remiten al marco de sentido o razonabilidad desde la que hemos analizado que se han desarrollado los procesos de acceso a la universidad para estos estudiantes, así como a los estilos especialmente ponderadores de los costes desde los que toman sus decisiones.

Si describíamos, en consonancia con los presupuestos teóricos de los que partimos, un estilo evitador de riesgos en estos jóvenes, la gestión de la incertidumbre que conlleva la subida de las tasas, su condicionamiento al logro, y la reforma hacia un sistema competitivo en la obtención de becas, es obvio que

se vuelve un nuevo obstáculo para las carreras de estos estudiantes, pues les hace todavía más dependientes de los resultados que van obteniendo, a la vez que les resulta más difícil proyectar el futuro. Todo ello repercute en que la inseguridad sobre el retorno laboral se viva más para estos jóvenes en clave de incertidumbre, lo que implica no conocer las posibilidades de éxito/fracaso, y por tanto también pensamos actúa en contra de los estilos ponderadores del riesgo llevando incluso al arrepentimiento sobre la opción tomada. Este cúmulo de factores que median la experiencia de estos jóvenes nos puede estar anunciando, e incluso dando ya claves interpretativas, de los futuros procesos de autoexclusión de quien aún está a las puertas, o de algunos perfiles de estudiantes concretos³, en aras de apuestas de promoción menos arriesgadas.

Finalmente, que estos discursos evitadores del riesgo se identifiquen sin diferencias sustantivas evidentes tanto en Catalunya como en Andalucía puede significar alguna/-s de estas tres cosas: que haya elementos en el contexto que compensen las diferencias entre Comunidades Autónomas; que aunque los dos contextos difieran en cuanto al precio de las tasas, lo común respecto a la novedad de condicionar los precios al logro académico sea más determinante; y/o que se ponga otra vez de manifiesto la gran resiliencia de las clases populares para hacer frente a adversidades de diferente intensidad. Cualquiera de ellas, sin embargo, abre nuevos interrogantes que habrán de seguir siendo contrastados.

Referencias bibliográficas

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català. (2017): “La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes.” AQU Catalunya. Barcelona. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_56174010_1.pdf.
- Archer, Louise; Leathwood, Carole y Merryn Hutchings. (2002): “Higher Education: A Risky Business” en Annette Hayton y Anna Paczuska (ed.): *Acces, Participation and Higher Education*. London: Kogan. http://doi.org/10.4324/9780203416945_chapter_6.
- Ariño, Antonio (2014): “La dimensión social en la educación superior”. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1), 17-41.
- Ball, Stephen J.; Macrae, Sheila y Meg Maguire. (1999): “Young Lives, Diverse Choices and Imagined Futures in an Education and Training Market”. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 195-224. <http://doi.org/10.1080/136031199285002>.
- Becker, Gary (1975). *Human Capital*. New York: NBER. <http://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Londres: Sage in association with Theory Culture & Society Dept. of Administrative and Social Studies Teesside Polytechnic.

3 Parte de la caída en el acceso a la universidad que se viene registrando desde 2012 pensamos tiene que ver con esto.

- Callejo, J. (1998): “Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la saturación”, en *Sociológica*, 3, 93-119.
- Callender, Claire y Jonathan Jackson. (2008): “Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study?”. *Studies in Higher Education*, 33 (4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>.
- Cantor, Nancy; Norem, Julie K.; Niedenthal, Paula M.; Langston, Christopher A. y Aaron M. Brower. (1987): “Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1178-1191. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>.
- Casal, Joaquim; García, Maribel; Merino, Rafael y Miguel Quesada. (2006): “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”. *Papers. Revista de Sociologia*, (79), 21-48. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>.
- Davies, Pat y Jenny Williams (2001): “For me or not for me? Fragility and risk in mature students’ decision-making”. *Higher Education Quarterly*, 55 (2), 185-203. <http://doi.org/10.1111/1468-2273.00182>.
- Daza, Lidia y Marina Elias (2013): “Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual”. *Témpora*, 15, 71-91.
- Daza, Lidia; Troiano, Helena, y Marina Elias (2019). “La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS”. *Papers*. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>.
- Deil-Amen, Regina y Sara Goldrick-Rab (2009): “Institutional Transfer and the Management of Risk in Higher Education”. *American Sociological Association. Annual Meeting*. San Francisco: Wiscape.
- Escardíbul, Josep-Oriol; Morales, Susana; Pérez Esparrells, Carmen y Eva de la Torre (2013). “Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por CCAA (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Comunicación en Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE)*. *Asociación de Economía de la Educación (AEDE)*, Universidad de La Coruña.
- Gil, María y de Pablos, Laura (2009). “Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional”. *XVI Encuentro de Economía Pública 5 y 6 de febrero de 2009*. Palacio de Congresos de Granada.
- Hansen, Marianne (2001): “Education and Economic Rewards. Variations by Social-class Origin and Income measures”. *European Sociological Review*, 17 (3), 209-231. <http://doi.org/10.1093/esr/17.3.209>.
- Hillmert, Steffen y Marita Jacob. (2002): “Social inequality in Higher Education is vocational training a pathway leading to or away from university?”. *European Sociological Review*, 19 (3), 319-334. <http://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>.
- Jackson, Michelle (Ed.). (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: University Press.
- Langa, Delia y Miriam David (2006): “A massive university or a university for the masses’: Continuity and Change in Higher Education in Spain and England”. *Journal of Education Policy*, 21 (3) 343-365. <https://doi.org/10.1080/02680930600600630>.
- Langa, Delia (2018): “La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte”. *RES*, 27 (1): 137-145.

- Langa, Delia y Manuel A. Río. (2013): “Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas”. *Tèmpora*, 16, 71-96.
- Mingat, Alain y Jean Claude Eicher. (1982): “Higher Education and Employment Markets in France”. *Higher Education*, 11 (2), 211-220. <http://doi.org/10.1007/BF00139689>.
- Opheim, Vibeke (2007): “Equal Opportunities? The Effect of Social Background on Transition from Education to Work Among Graduates in Norway”. *Journal of Education and Work*, 20 (3), 255-282. <http://doi.org/10.1080/13639080701464533>.
- Reay, Diane (1998): “Always Knowing and Never Being Sure. Familiar and Institutional Habitudes and Higher Education Choice”. *Journal of Education Policy*, 13, 119-129. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Sacristán, Vera (2017). *Qui finança la universitat? Comparació entre comunitats autònomes a Espanya, Europa i l'OCDE, 2009-2015*. Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la Universidad española*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València, València.
- Torrents, Dani (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola. <http://www.tdx.cat/handle/10803/402358>
- Triventi, Moris (2011): “Stratification in Higher Education and its Relationship with Social Inequality: a Comparative Study of 11 European Countries”. *European Sociological Review*, 29 (3), 489-502. <http://doi.org/10.1093/esr/jcr092>.
- Triventi, Moris (2014): “Does Working During Higher Education Affect Students' Academic Progression?”. *Economics of Education Review*, 41, 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>.
- Troiano, Helena; Torrents, Dani; Sanchez-Gelabert, Albert y Lidia Daza (2017): “Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Cataluña.” *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2) 281-303. <http://doi.org/10.5209/CRLA.56775>.
- Troiano, Helena y Dani Torrents (2018): “La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 127-136.
- Villar, Alicia (2011). *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Voigt, Kristin (2007): “Individual Choice and Unequal Participation in Higher Education”. *Theory and Research in Education*, 5 (1), 87-112. <http://doi.org/10.1177/1477878507073617>.

Notas biográficas

Delia Langa-Rosado es profesora titular de la Universidad de Jaén (España). Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas. Ha sido respectivamente vicedirectora y directora

de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). Ha realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010. Actualmente trabaja en un proyecto I+D sobre inclusividad en la Universidad (Proyecto EDU2017-82862-R). Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7680-828X>.

Dani Torrents es miembro del Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo (GRET) del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde el 2010. Doctor en Sociología por la UAB, con Mención Internacional. Actualmente contratado como técnico superior en la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Especializado en el análisis del acceso a la universidad y de la inserción laboral de los graduados universitarios, el análisis de las desigualdades educativas y la estructura social. Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9061-445X>.

Helena Troiano es miembro del Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo (GRET) del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde el 1992. Doctora en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona, por la cual está contratada como profesora agregada. Su área de investigación principal son los estudios sobre universidad: el proceso de implementación de reformas educativas, el acceso y progreso de los estudiantes universitarios, la transformación de la institución y el profesorado y la inserción profesional de sus graduados. Identificación ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8352-2415>.

Financiación

Las diversas investigaciones en que se basa este trabajo han contado con sendos apoyos institucionales. Una ha sido realizada en el marco del proyecto «Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén (UJA) frente a la universidad de la crisis» (Proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014). La segunda se ha realizado durante el disfrute de la beca pre-doctoral Formación de Profesorado Universitario, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), con referencia FPU2012 - AP2012-2290. Y la última forma parte del proyecto «Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de formación profesional y abandono del sistema educativo» con el apoyo del Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P).