

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Programa de doctorado en Sociología

Departamento de Sociología

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior:

Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de
expansión educativa

Alejandro Montes Ruiz

Tesis doctoral dirigida por:

Aina Tarabini-Castellani Clemente

Barcelona, Enero de 2019

A todo aquel que alguna vez dijo: “desiste, no lo lograrás”. Gracias.

Agradecimientos

El desarrollo de esta tesis doctoral no hubiese sido posible sin el apoyo personal y académico de múltiples personas e instituciones. A todas ellas quiero mostrarle mi más sincero agradecimiento por haberme acompañado a lo largo de este intenso pero apasionado viaje profesional y personal.

En primer lugar, a nivel institucional, quiero agradecer al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) por concederme la beca FPU. Sin su indiscutible ayuda económica estoy seguro de que jamás hubiera podido emprender tal empresa, y en consecuencia, la tesis que aquí se presenta de ningún modo hubiese sido finalizada con éxito. Asimismo, quiero agradecer también a la Universitat Autònoma de Barcelona, a la Facultad de Políticas y Sociología (especialmente a Sara Navarro, por tratarme como a un hijo desde que entré por la puerta) y al Departamento de Sociología por su calurosa acogida, no solo en mi última etapa como estudiante de doctorado, sino ya desde los tiempos en los que siendo apenas un niño iniciaba mis andares por el campus. A muchos compañeros, profesores y bares del campus universitario, porque engañarnos, les guardo alta estima. Por último, quiero agradecer al MECD la oportunidad de realizar una estancia breve en la Universidad de Helsinki. La experiencia supuso un aprendizaje maravilloso y en parte fue gracias a la calurosa acogida recibida por parte de Sonja Kosunen.

En segundo lugar, quiero agradecer a Aina Tarabini todo lo que ha hecho por mí. Recogerlo en tan pocas líneas se me hace difícil. Directora de esta tesis, la considero mí maestra, mi máximo referente, además de un apoyo constante y continuo durante todo este proceso. Y lo que es más importante: una amiga. Desde aquel primer contacto en la asignatura de grado de Sociología de la Educación, por allá en otoño de 2011, hasta el día de hoy, ha llovido mucho. Gracias por toda tu confianza y cariño, académica y personalmente hablando. Sin ti, realmente no sé qué me hubiese deparado la vida.

En tercer lugar, esta tesis no es solo mía, sino fruto de un producto representativo de las formas de hacer colectivas de un grupo de personas unidas por algo más que el interés por la Sociología, la Educación y el análisis de las Desigualdades Sociales. En el grupo de investigación “Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS)” he encontrado un segundo hogar y un gran número de amigos. Gracias Aina, Xavi B., Toni, Xavi R. y Pepe por el legado que habéis construido. Pero sobre todo quiero hacer mención a

Marta, Alba, Andreu, Adri, Marcel, Martí, Anto, Mauro y Judith, con los que he compartido largos cafés, apartamentos remotos, intensas charlas y muchas horas en el nefasto comedor universitario. Para mí ha sido un gran honor trabajar y compartir experiencias con todos vosotros. Espero que el final de esta etapa no sea más que el inicio de lo que vendrá. A Mauro, gracias por acogerme física e intelectualmente cuando más lo necesitaba, tus aportaciones son más que evidentes a lo largo de la tesis. A Judith, gracias por todo el apoyo y cariño constante. Ahora que esta etapa parece finalizada prometo leerme al fin “Los desposeídos”.

Además, quiero agradecer especialmente su apoyo a dos personas más dentro del GEPS. A Lluís, por estar ahí desde el primer día. Grado... Master... Doctorado... espero poder seguir creciendo a tu lado como investigador y como persona. No cambies jamás. A Clara, por aportar un poco de cordura al “zulo” y aguantarme día tras día, con mis disparates y charlatanería continua. Los que me conocen bien saben que eso ya es mucho. Te auguro un futuro esplendido.

En cuarto lugar, esta tesis no podría haber visto la luz sin la colaboración de muchas personas anónimas. Me refiero, en primer lugar, a todos los y las profesionales docentes que me permitieron acceder a sus aulas para distribuir el cuestionario y, especialmente y en segundo lugar, a aquellos y aquellas jóvenes que amablemente y de forma totalmente desinteresada me han permitido contar su historia. A veces, sobrecojedora hasta para mí. Gracias por regalarme vuestro tiempo, sinceridad y voz.

Finalmente, quiero agradecer a mis amigos y familia todo el apoyo y ánimo mostrado a lo largo de estos años:

A mis amigos de toda la vida (Rafa, Dani, Galindo, Arnau, Beto, Ferrán, Genis, Reva, Tito, Carles, Bienve, Ivan y Victor), por estar siempre ahí, desde que éramos unos mocosos, y por las innumerables aventuras que hemos vivido juntos y que me han convertido en la persona que soy a día de hoy. Así como por rebautizar mi beca como “*el sueldo nescafé*”. Con vosotros hasta el final, chicos. Del mismo modo quiero hacer una mención especial a los integrantes de “la Casita” (Dani, Rafa, Bienve e Ivan) por este maravilloso año de convivencia. Ha sido un placer en todos los sentidos y os habéis convertido indudablemente en mi gran apoyo a la hora de afrontar el día a día. Gracias Dani por el increíble diseño de la portada, te deseo lo mejor en tu nueva etapa en London.

A la gran familia del CBC (Eloy, Ramón, Xavi Alfonso, Barcelona, Guille, Soldevila, Adrià, Frías, Ernest, Rubén, Judit, Murua, Javi y Uri, entre un largo etcétera) por darle alas a mi pasión, el baloncesto, convertir el pabellón en mi segunda casa y permitirme conocer a excelentes personas, muchas de las cuales espero mantener siempre o a mi lado o en mi recuerdo.

Y a muchos otros grandes amigos y amigas (Vives, Mark James, Wini, Quim, Tere, Clara, Lau, Andrea, Sara, Alba, Borja, Carlitos, Marc, Toni y Anna, de nuevo entre un largo etcétera) por haber estado a mi lado en algún momento u otro importante de mi vida. Os agradezco las dosis de vitalidad que me habéis inyectado durante estos largos y tediosos años.

Por ultimo. A mis padres, Juanjo y Ana, por haberlo dado todo por mí, en las buenas y en las malas, y por haberme transmitido las ganas constantes de superación. Por eso, y por demostrar que las estadísticas están para romperse. A mis hermanos, Marc y David, por enseñarme a madurar rápido y a encajar los golpes de la vida. A mis sobrinos, Einarr y Viggo, por ser lo más bonito que han visto mis ojos. Finalmente a Inés, por compartir conmigo esta difícil experiencia, por su paciencia y cariño constante y por aguantar mi humor de perros fruto de este periodo de estrés y ansiedad. Yo no creo que hubiera podido llevarlo mejor de como tú lo has hecho.

Gracias a todos.

Índice de contenidos

Listado de Acrónimos y Abreviaciones	13
Introducción.....	14
Capítulo 1. Las transiciones a la educación superior. Construyendo las trayectorias biográfico-educativas.....	23
1.1 La creciente importancia de estudiar las trayectorias. Los conceptos de trayectoria, transición y biografía (ciclo vital).....	23
1.1.1 Profundizando en la desestandarización de las trayectorias juveniles: Transiciones fragmentadas en tiempos inciertos.....	29
1.1.2. Los impactos de la desestandarización en las condiciones de vida de los jóvenes.....	33
1.2. Los centros educativos como espacios socialmente desiguales de éxito y fracaso	37
1.2.1. Definiendo el éxito y el fracaso escolar. Una perspectiva multidimensional.	41
1.2.2. Desvinculación, abandono escolar prematuro y otras manifestaciones del fracaso escolar.....	46
1.3. Las desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias.....	50
1.3.1. La importancia del <i>habitus</i> familiar y la desigual acumulación de capitales.	52
1.3.2. La desigual construcción de las expectativas y aspiraciones socio-educativas.	55
1.4. Motivaciones, racionales y lógicas de acción. ¿Qué impulsa el desarrollo de las trayectorias educativas?.....	58
1.4.1 Desgranando los motivos y las lógicas del acceso a la educación superior ...	63
Capítulo 2: El papel de la Universidad en el siglo XXI. Expansión educativa, nuevas desigualdades y alumnado no tradicional.....	68
2.1. Expansión e inflación educativa. La era de las credenciales.	68
2.1.1 Los factores de la expansión educativa: una breve revisión	74
2.2. El surgimiento y mantenimiento de las desigualdades socioeducativas en la Educación Superior.....	78
2.2.1. Las “nuevas” desigualdades: las desigualdades horizontales	81
2.2.2. Los condicionantes de acceso a la educación superior	85
2.3. La importancia del <i>habitus</i> institucional y del origen social	92
2.3.1 El <i>habitus</i> institucional a través de las experiencias: una revisión teórica del concepto	95
2.4. Definiendo las trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior. 99	99

2.4.1. La vivencia no tradicional de la educación superior.....	104
2.5. Transformándose a uno mismo. El papel del conflicto y los procesos de transformación del <i>habitus</i>	109
Capítulo 3. La Universidad en contexto. Apuntes específicos sobre el modelo educativo-universitario español y su plasmación en Catalunya.....	114
3.1. El sistema educativo español (y catalán): algunos datos básicos para comprender su estructura y características.....	115
3.2. El sistema universitario en contexto: cifras, tendencias y datos	125
3.3. La Universitat Autònoma de Barcelona: ¿Por qué es relevante como objeto de estudio?	136
Capítulo 4. Diseño analítico-metodológico de la investigación.....	142
4.1. Aproximación al objeto de estudio.....	142
4.2. Objetivos de la investigación	144
4.3. El modelo de análisis de la investigación	147
4.3.1 Hipótesis.....	147
4.3.2. Operativización conceptual	149
4.3.3. Mapa conceptual	161
4.4. Desarrollo metodológico.....	163
4.4.1. Combinando métodos y aproximaciones: los métodos mixtos	164
4.4.2. El método biográfico y el análisis de narrativas como piedra angular del diseño metodológico	165
4.4.3. Las técnicas de investigación: el cuestionario y las entrevistas biográficas	169
4.4.4. Justificando los criterios de selección: el cuestionario y su muestra	173
4.4.5. Seleccionando la muestra: las entrevistas biográfico-narrativas	177
4.4.6. En la piel del investigador: la dimensión subjetiva-relacional y el trabajo de campo	181
Capítulo 5. Tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona.....	187
5.1. Las trayectorias de acceso a la educación superior.....	187
5.1.1 Indicadores personales y socioeducativos.....	189
5.1.2. Características de los estudios universitarios escogidos	193
5.2. Lógicas de acceso a la educación superior	195
5.3. Reflexionando en torno a la construcción de tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior.	197
Capítulo 6. La construcción desigual de las trayectorias biográfico-educativas no tradicionales.....	200

6.1. Caracterizando las trayectorias educativas	200
6.1.1. Prácticas y experiencias educativas: en la piel de los invisibles	203
6.1.2. Hurgando en las subjetividades: la autopercepción como estudiante	208
6.2. La educación secundaria en contexto: el papel de la familia y el grupo de iguales	210
6.2.1. El papel de la familia en las trayectorias educativas	210
6.2.2. El papel del grupo de iguales en las trayectorias educativas.....	217
6.3. Las discontinuidades educativas y otras rupturas biográficas	220
6.3.1. El papel del mercado laboral y la inserción laboral prematura	226
6.3.2. La educación: vínculo invisible pero constante	230
6.4. La construcción de la narración autobiográfica. Omisiones, reconstrucciones y re-interpretaciones narrativas.	234
Capítulo 7. La educación superior en el punto de mira	237
7.1. Trayectorias de retorno a la educación superior	237
7.1.1. De la discontinuidad educativa al retorno: la desigual vivencia de la discontinuidad	237
7.1.2. Re-haciendo el camino: cómo y dónde retornar.....	243
7.1.3. Los principales agentes de cambio en la reanudación de los estudios: familia, amigos y otros significantes	248
7.2. Aspiraciones y expectativas educativas (y vitales) en un contexto de precariedad social	253
7.3. Lógicas de acceso a la educación superior	260
7.3.1. Huyendo del pozo de la precariedad: la educación como mecanismo de movilidad social	261
7.3.2. Última llamada. Cumpliendo la autorrealización “vocacional”	264
7.3.3. Cumpliendo los designios de... ¿quién? La Universidad como dado por descontado	267
Capítulo 8. Condicionantes del acceso a la educación superior.	271
8.1. De los condicionantes biográficos a las restricciones propias del acceso.	271
8.2. Los condicionantes económico-materiales: ¿y esto quién lo paga?.....	272
8.3. Los condicionantes institucionales: los pre-requisitos y la lucha por la nota de acceso.....	280
8.4. Los condicionantes temporales: la Universidad como actividad excluyente	286
8.5. Los condicionantes informacionales: el poder de la información	291
Capítulo 9. La vivencia no tradicional de la educación superior	298

9.1. La experiencia educativa subjetiva: la vivencia de los estudios superiores.....	298
9.1.1. Experimentando la Universidad: dificultad, interés y utilidad de los estudios y prácticas desarrolladas.....	299
9.1.2. El grupo de iguales. Jóvenes adultos en un mundo de niños	306
9.2. La Universidad como máxima institución educativa: ¿el habitus institucional?.....	314
9.2.1. Entre lo visible y lo invisible: Normas, reglas y códigos de la institución .	315
9.2.2. Poniendo a la Universidad en su lugar: el estatus social y el estatus educativo	320
9.2.3. El alumnado no tradicional en el punto de mira: el trato institucional	325
9.3. La importancia del habitus de clase y sus transformaciones	332
9.3.1. “Como en casa”: la confirmación del habitus	333
9.3.2. Introduciendo el conflicto: dislocación o ruptura del habitus	335
9.3.3. Abrazando la institución universitaria: la substitución del habitus.....	338
Capítulo 10: Conclusiones.....	341
10.1. Síntesis de los resultados y validación de las hipótesis	341
10.2. Futuras líneas de investigación	374
Referencias bibliográficas	378
Anexos	417
Recurso 1: Cuestionario	417
Recurso 2: Guión de la entrevista narrativo-biográfica	421
Recursos 3: Carta de presentación a los coordinadores de titulación	431
Recurso 4: Operativización del perfil social del alumnado y sus familias	432

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones del éxito educativo.....	45
Tabla 2. Porcentaje de jóvenes que abandonan según nivel educativo y ocupación de la madre y del padre (Catalunya).	124
Tabla 3. Asignaturas específicas de las PAU por itinerario.	129
Tabla 4. Relación de ramas de conocimiento y de materias de las pruebas de acceso para mayores de 25 años.	131
Tabla 5. Porcentaje de alumnado por rama de estudio. Comparativa de las Universidades catalanas y los totales de España y Catalunya. Curso 2016/17.	132
Tabla 6. Porcentaje de alumnado por rama de estudio en relación al total del sistema universitario catalán. UB, UAB y Universidad Politécnica de Catalunya. Curso 2016/17.	133

Tabla 7. Operativización de “estudiante no tradicional”	150
Tabla 8. Operativización de los condicionantes de acceso.....	153
Tabla 9. Operativización de las lógicas de acción del acceso a la educación superior	155
Tabla 10. Operativización de las trayectorias biográfico-educativas	157
Tabla 11. Operativización de la vivencia y la experiencia de la educación superior y los procesos de transformación del habitus.....	160
Tabla 12. Cálculo del error muestral para las diversas poblaciones consideradas.	173
Tabla 13. Ordenación de los grados seleccionados por rama de conocimiento	174
Tabla 14. Muestra final de los estudios seleccionados por Facultad, porcentaje y número de alumnado de nuevo ingreso y número final de cuestionarios distribuidos.	176
Tabla 15. Muestra final de los estudiantes entrevistados y sus características en términos de edad, genero, perfil social y rama de estudios en la que se encuentran inmersos. ..	179
Tabla 16. Resumen de las trayectorias identificadas que componen las diferentes tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior.....	188
Tabla 17. Tipologías de trayectorias según grupos de edad predominantes (porcentaje)	189
Tabla 18. Tipologías de trayectorias según sexo (porcentaje)	190
Tabla 19. Tipologías de trayectorias según nivel educativo familiar (porcentaje).....	191
Tabla 20. Tipologías de trayectorias según categoría profesional familiar (porcentaje)	192
Tabla 21. Tipologías de trayectorias según rama de estudios (porcentaje)	194
Tabla 22. Tipologías de trayectorias según precio del crédito (porcentaje)	195
Tabla 23. Cálculo de probabilidades de las lógicas de acceso en base al estándar (trayectoria continua académica).....	196
Tabla 24. Características de las tipologías por factores.....	199
Tabla 25. Duración de la discontinuidad por número de casos y porcentaje de casos .	202
Tabla 26. Síntesis de las situaciones familiares “anómalas”	213
Tabla 27. Clasificación de las categorías y fracciones de clase	432

Índice de Gráficos

Gráfico 1. La “yo-yo-ización” de las transiciones juveniles	31
Gráfico 2. Nivel de estudios por cohorte de la población española nacida entre 1920 y 1966	70
Gráfico 3. Evolución de la tasa de ascenso social entre el año 1970 y el 2000.....	71
Gráfico 4. Estudiantes terciarios a nivel mundial por 10.000 per cápita, 1900-2000. ...	73

Gráfico 5. Figura representativa de la estructura del sistema educativo español	118
Gráfico 6. Nivel de estudios de la población adulta de 15 a 64 años en España, OCDE y UE22.....	121
Gráfico 7. Porcentaje de repetidores en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España y en algunos países de la Unión Europea. Curso 2016/17.....	123
Gráfico 8. Precios medios de las titulaciones Universitarias por CCAA. Curso 2017/18.	128
Gráfico 9. Organización y estructura de los estudios universitarios	129
Gráfico 10. Evolución del porcentaje de alumnado en titulaciones de “ingresos altos”, según nivel de estudios de los padres.....	135
Gráfico 11. Oferta de grados y masters de las Universidades catalanas. El caso de la UAB (curso 17-18)	137
Gráfico 12. Indicadores de rendimiento relativo. Top 13 Universidades españolas. Curso 2016/17	138
Gráfico 13. Mapa conceptual resumen del modelo analítico	162
Gráfico 14: Modelo explicativo de métodos mixtos adaptado a la investigación	165

Listado de Acrónimos y Abreviaciones

AEP: Abandono Escolar Prematuro

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

BOE: Boletín Oficial del Estado

CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio

CFGS: Ciclo formativo de Grado Superior

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EPA: Encuesta de Población Activa

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FPGM: Formación Profesional de Grado Medio

FPGS: Formación Profesional de Grado Superior

LEC: Ley de Educación de Catalunya

LGE: Ley General de Educación

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOU: Ley Orgánica de Universidades

LRU: Ley de Reforma Universitaria

MECD: Ministerio de Educación Cultura y Deportes

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PAU: Prueba de Acceso a la Universidad

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial

UAB: Universitat Autònoma de Barcelona

UE: Unión Europea

UB: Universitat de Barcelona

Introducción

En los últimos años, el análisis de las trayectorias educativas se ha convertido en uno de los objetos de estudio más relevantes dentro del campo de la investigación en educación, principalmente a raíz de los procesos de ampliación, desestandarización, individualización y fragmentación que están viviendo las transiciones y trayectorias educativas alrededor de Europa (Walther, 2006; Du Bois-Reymond, 1998). En este sentido, autores como Du Bois-Reymond y Blasco (2003) hablan de una transformación de las biografías juveniles basada en el paso de la linealidad al riesgo mientras que otros como Wyn (2014) prefieren hablar de un estado de la adultez en constante retroceso. Por ende, si en algo parecen estar de acuerdo la mayoría de teóricos de la juventud es en el hecho de que las trayectorias vitales están evolucionando a una velocidad creciente, abandonando los modelos biográficos tradicionales ya obsoletos y abrazando nuevas formas de organización de la vida en constante redefinición (Moreno, Lopez y Segado, 2012).

En consecuencia, y unido a los cambios sociales, políticos e institucionales provocados principalmente por la creciente necesidad de obtención de credenciales educativas (Collins, 2002), desde finales del siglo XX los sistemas educativos europeos están cambiando, ampliándose y expandiéndose a una población cada vez más heterogénea tanto en lo que se refiere a su perfil social (en términos de clase, género u origen) como en las formas y vías de acceso a la educación, viéndose reflejados estos cambios también a nivel universitario (Duru-Bellat, et al 2008; Lehmann, 2007; Bernardi y Requena, 2010). En este sentido, la progresiva apertura social del sistema universitario ha sido vista ampliamente como una tendencia necesaria al igual que deseable (Ilie y Rose, 2016), generando unas quotas de aceptación altamente elevadas y provocando que algunos autores y autoras no duden en señalar a la educación terciaria como el nivel educativo que más se ha afianzado en los últimos años dentro del imaginario de los y las jóvenes europeos (Wyn y Dwyer, 2000; Brooks, 2008).

El caso español no es una excepción. En los últimos años ha aumentado sustancialmente el nivel educativo medio de la población. Por ejemplo, en el año 2016 hasta un 35,7% de la población adulta (15-64 años) tenía a su disposición una titulación superior, siendo esta cifra ligeramente superior a la media de la Unión Europea (33,4%) (Eurostat, 2017). Además, esta expansión y diversificación del alumnado ha provocado que

determinados grupos sociales tradicionalmente excluidos de los estudios superiores hayan ido ganando acceso progresivo a este nivel educativo. Prueba de ello es que tanto el alumnado proveniente de vías profesionalizadoras como el alumnado mayor de 25 años o el alumnado con situaciones socioeducativas desfavorecidas (específicamente aquel cuyos padres disponen de como máximo estudios obligatorios) han visto incrementado su acceso a la Universidad de manera sustancial (Troiano y Torrents, 2018).

La expansión educativa, sin embargo, no ha supuesto la eliminación de las desigualdades educativas, sino un desplazamiento de las mismas, así como la emergencia de nuevas formas de desigualdad. Según Furlong y Cartmel (1997) el hecho de que se haya impuesto un modelo de trayectorias reversibles e inciertas, alejadas de las biografías estándar, homogéneas y lineales, es decir lo que Walther (2006) denomina la preponderancia del modelo de transiciones yo-yo, pone de relieve la creciente precarización y vulnerabilidad que envuelve a las transiciones juveniles y apunta precisamente a la persistencia de viejas desigualdades basadas en factores tales como el origen social, el nivel educativo familiar, el origen étnico o el género, entre otros ejes de desigualdad.

A su vez, autores como McCowan (2016) ponen de relieve el surgimiento y mantenimientos de nuevas formas de desigualdad horizontal donde el acceso a las instituciones educativas, como la Universidad, no necesariamente se traduce en un acceso significativo al currículo y sus contenidos así como tampoco en una (re)conversión de la credencial educativa en mayores oportunidades en la sociedad en general. Este hecho concuerda con la idea de Duru-Bellat, et al. (2008) de que la comprensión de las emergentes desigualdades horizontales y del incremento de la diferenciación social dentro de las instituciones de educación superior pasa por comprender la configuración institucional específica de las vías de acceso a la educación terciaria en cada país, puesto que ahí es donde se originan y conforman los procesos de diferenciación horizontal. Manzo (2013) señalaría posteriormente la necesidad de incluir al análisis variables socioeducativas, como el nivel educativo familiar, e institucionales, como el prestigio de la institución universitaria, dando como resultado la triada que determinaría la brecha en términos de logro educativo y social (perfil social – trayectoria educativa – institución universitaria).

Por ejemplo, en el contexto catalán se ha podido observar no solo un menor acceso a la Universidad por parte del alumnado cuyos padres presentan estudios primarios o inferiores o por parte del alumnado que opta por trayectorias profesionalizadoras, sino también una clara sobredimensión de este alumnado en ciertas áreas “menos prestigiadas” de conocimiento específico¹ (Pons, et al., 2013; Montes y Tarabini, 2019) o su menor inserción en las posiciones superiores del mercado laboral en términos de jerarquía ocupacional (los estudiantes cuyos padres tienen como máximo estudios primarios llegan menos a posiciones superiores tales como directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales o técnicos y profesionales de apoyo) (Fachelli y Planas, 2016).

Además, y considerando los procesos de transformación de las transiciones educativas a los que se hacía referencia con anterioridad, una apuesta por la equidad en el sistema universitario debe pasar por asegurar puntos de reentrada fácilmente asequibles para aquellas personas que no accedieron a la Universidad a los 18 años y que lo hicieron en etapas posteriores de la vida (McCowan, 2016). No solo facilitando el acceso, sino también la constitución de formas de apoyo y atención que, mediante la transformación institucional necesaria, generen un acceso significativo al currículo y a la experiencia educativa; experiencia que actualmente es vivida de manera muy desigual por parte de aquel alumnado alejado del perfil socioeducativo históricamente más tradicional (Reay, 2009). Y precisamente es en este punto donde se sitúa el foco de análisis de esta tesis doctoral.

Objetivos de la tesis doctoral

El objetivo principal del que parte la presente tesis doctoral es el de profundizar en el análisis de las trayectorias de acceso a los estudios superiores, haciendo especial énfasis en la construcción subjetiva de estas trayectorias. Específicamente, esta pretende sumergirse en el estudio de la construcción de trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior. Todo ello articulado en base a cinco objetivos específicos que se presentan a continuación:

El primer objetivo de esta tesis doctoral es el de configurar un mapa representativo de las vías y principales motivos de acceso de los estudiantes a la Universitat Autònoma de

¹ Especialmente en la rama de Humanidades y en la rama de Ciencias Sociales.

Barcelona (UAB), estableciendo tipologías de acceso de los estudiantes por perfil socioeducativo, ramas de conocimiento y lógicas de acceso a los estudios universitarios. En este sentido, se considera que analizar las diferencias en el acceso a la educación superior implica un primer y notable paso a la hora de entender el nivel de calado de la desigual distribución de oportunidades dentro de este sector. Para ello se ha diseñado una estrategia empírica cuantitativa, correspondiente a la primera fase del trabajo de campo, y basada en el desarrollo de una encuesta representativa a 2.008 alumnos de nuevo acceso de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Los objetivos dos, tres y cuatro se corresponden con las etapas del acceso y vivencia de la educación superior. Concretamente, estos consisten en identificar y analizar los condicionantes de acceso a la educación superior que afectan a los estudiantes no tradicionales en la Universitat Autònoma de Barcelona, identificar y analizar las principales lógicas de acceso a la educación superior esgrimidas por el alumnado con trayectorias no tradicionales y analizar la vivencia de la educación superior por parte de este alumnado, haciendo especial énfasis en los procesos de adaptación a la institución universitaria y a las estrategias de acomodación del habitus resultantes de este contexto. Para la consecución de estos objetivos se ha diseñado una estrategia empírica cualitativa, correspondiente a la segunda fase del trabajo de campo, la cual se basa en el desarrollo de 40 entrevistas biográfico-narrativas a una muestra estratificada de alumnado de la Universitat Autònoma de Barcelona con trayectorias no tradicionales.

Finalmente, el quinto objetivo trata de analizar de qué forma las trayectorias biográfico-educativas de los jóvenes condicionan su acceso a la educación superior, así como sus lógicas de acceso y su vivencia de la educación superior. Este objetivo cumple una función aglutinadora a la vez que incluye para cada uno de los objetivos anteriores nuevos aspectos relativos a la construcción de la trayectoria biográfico-educativa y sus efectos.

Estructura de la tesis

Para abordar dichos objetivos, la presente tesis doctoral se estructura en 10 capítulos que siguen a esta introducción. Los dos primeros definen la aproximación teórica al objeto de estudio. El tercer capítulo contextualiza el objeto de estudio en el sistema educativo español y catalán, específicamente por lo que respecta al sistema universitario. En el cuarto capítulo se presenta el diseño de la investigación, el modelo

de análisis y los principales objetivos e hipótesis de investigación. Además, también se desarrolla la metodología utilizada. Los cinco capítulos siguientes corresponden al análisis de resultados. El primero de ellos presenta los resultados de la encuesta cuantitativa, mientras que los cuatro restantes abordan los resultados del análisis de las entrevistas cualitativas biográficas. Finalmente, el décimo capítulo presenta las principales conclusiones aportadas por la tesis doctoral. A continuación se explica de manera más detallada el contenido de cada uno de estos capítulos.

El capítulo 1 analiza la creciente importancia del estudio de las trayectorias educativas y presenta los elementos principales que las caracterizan. Asimismo, como ya avanzábamos en ésta introducción, se ponen de relieve las principales aportaciones teóricas en torno a los procesos de des-estandarización y fragmentación que las transiciones educativas están viviendo tanto en España como en el resto de Europa, a la vez que se recogen los principales impactos que estos cambios provocan en las biografías de los jóvenes. Además, el capítulo introduce una revisión de uno de los principales ejes de desigualdad, la clase social, así como sus efectos en la construcción de las trayectorias educativas, especialmente de aquellas que denominaremos como “no tradicionales”. Seguidamente el capítulo explora algunos de los elementos transversales relativos a los procesos de éxito y fracaso escolar y los define desde una perspectiva multidimensional, apelando a la construcción de fenómenos tales como la desvinculación escolar o el abandono escolar prematuro (AEP). Finalmente, se define un enfoque teórico alrededor de las lógicas de acción que se concreta en el análisis de las principales lógicas de acceso a la educación superior identificadas en la literatura.

En el capítulo 2 se revisan algunas de las principales aportaciones en torno al papel que ocupa la institución universitaria desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, identificando sus principales tendencias y cambios. En este capítulo se realiza un breve repaso a la literatura que pone de manifiesto el mantenimiento y surgimiento de “nuevas” desigualdades socioeducativas: las desigualdades horizontales. Además, se presenta y discute el actual debate teórico existente en torno a la categoría de alumnado no tradicional así como se introduce de manera teórica el concepto de *habitus institucional* y sus connotaciones. Con este capítulo se concluye la exposición del marco teórico de la investigación.

El capítulo 3 se centra en la contextualización del sistema educativo español, así como del sistema universitario catalán. El objetivo específico de esta capítulo es el de introducir al lector en las diferentes etapas o segmentos que componen el actual sistema educativo, facilitando así la comprensión del desarrollo de las diferentes trayectorias educativas analizadas en la presente tesis doctoral. Además, este aporta datos clave para enmarcar el objeto de estudio tales como la distribución del nivel educativo de la población joven-adulta (15-64 años), los diferentes mecanismos de acceso a la institución universitaria, la creciente importancia de la Universidad dentro de la estructura de titulaciones en España o el incremento de la heterogeneidad del perfil social que la compone. Finalmente, este capítulo sitúa y pone en contexto a la Universitat Autònoma de Barcelona dentro del mapa de instituciones universitarias catalanas.

En el capítulo 4 se explica el diseño de la investigación (modelo de análisis y metodología). Éste incluye el desarrollo de los objetivos de la investigación, la formulación de las hipótesis y sub-hipótesis, la operativización de los principales conceptos y dimensiones que conforman el modelo de análisis y, finalmente, la presentación del mapa conceptual. Además, en el segundo apartado del capítulo se expone la metodología de la investigación. Este apartado incluye la explicación y justificación de la metodología de análisis, las técnicas de investigación y las herramientas utilizadas durante el trabajo de campo, los criterios de selección de la muestra y, en último lugar, se reflexiona en torno al papel del investigador como sujeto relacional en el campo.

Una vez definido el marco teórico-analítico, los siguientes cinco capítulos presentan los resultados de la tesis doctoral. El capítulo 5 analiza de manera cuantitativa las tendencias observadas relativas a las trayectorias de acceso a la Universidad. Este ofrece una primera aproximación a las diferentes tipologías de trayectorias existentes en la UAB, tanto en lo que respecta al perfil socioeducativo como a las lógicas de acceso, y establece un mapa de las características del alumnado. Además, pone de manifiesto la necesidad de esclarecer el concepto de “estudiante no tradicional”, identificando diferentes perfiles escondidos bajo la misma etiqueta.

El capítulo 6 es el primero en poner el foco en el análisis de las trayectorias no tradicionales de acceso a la UAB. En dicho capítulo se analiza la vivencia de la

trayectoria educativa previa al acceso a la Universidad (educación secundaria obligatoria y post-obligatoria), así como las experiencias subjetivas desarrolladas en los períodos de discontinuidad que caracterizan las trayectorias de este alumnado. A lo largo de este capítulo se aborda también el papel que juegan la familia, el grupo de iguales, la escuela o el mercado laboral en la construcción de las trayectorias educativas de los jóvenes.

En el capítulo 7 se analiza el proceso de retorno a la trayectoria educativa, poniendo especial interés en las lógicas que llevan al alumnado no tradicional a querer acceder a la Universidad. De este análisis se desprenden una serie de tipologías de lógicas de acción relativas al retorno educativo y al acceso a la Universidad vinculadas con los diferentes perfiles sociales, y también biográficos, que componen la compleja categoría de alumnado no tradicional.

El capítulo 8, muy vinculado al anterior, se centra en el análisis de los diferentes condicionantes identificados de acceso a la Universidad. Estos son los condicionantes económico-materiales, los condicionantes institucionales, los condicionantes temporales y los condicionantes informacionales. Su análisis pone de manifiesto las diferentes dimensiones de la desigualdad que atañen al acceso, así como la necesidad de que estas dimensiones sean contempladas y analizadas de una manera holística.

El capítulo 9 es el último capítulo de resultados. En este se analiza la vivencia de la Universidad por parte del alumnado con trayectorias no tradicionales. A lo largo del mismo no solo se trata de identificar las prácticas y códigos desarrollados una vez accedidos a la Universidad sino también se examina la vivencia subjetiva de su experiencia en la institución. Además, en el segundo apartado se introduce el análisis del *Habitus institucional* (Reay, 2001) y el papel que juegan los campos institucionales a la hora de delimitar los desiguales marcos de oportunidad, especialmente en relación al alumnado con trayectorias no tradicionales. Finalmente, se identifican tres procesos de adaptación o transformación del *habitus* desarrollados por parte del alumnado con trayectorias no tradicionales, hecho que ponen de manifiesto la desigual capacidad que presentan determinados perfiles de alumnado a la hora de ser reconocidos en un campo institucional determinado.

Finalmente, el capítulo 10 presenta una síntesis de los principales resultados y conclusiones obtenidas en esta tesis doctoral. Este capítulo se organiza en dos

apartados. En el primero de discuten las hipótesis planteadas en el diseño de la investigación con el objetivo de constatar su validación o refutación. En el segundo se presentan algunas de las principales líneas abiertas para posibles futuras investigaciones.

BLOQUE I:

MARCO TEÓRICO Y

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Las transiciones a la educación superior. Construyendo las trayectorias biográfico-educativas

En el presente capítulo se realiza una aproximación teórica a uno de los conceptos más utilizados en la actual investigación del campo educativo: la trayectoria educativa. Más concretamente, y pese a que el análisis se enmarca en una concepción holística y global de las trayectorias biográfico-educativas, este se centra en la comprensión y análisis de las transiciones hacia la educación superior. En este sentido, el capítulo explora algunos de los principales cambios identificados y analizados por la literatura especializada en los últimos años con el objetivo de poner de relieve la creciente importancia de dicho objeto de estudio así como las implicaciones y efectos generados por estos cambios en las biografías de los y las jóvenes que los viven.

Específicamente, el primer apartado sobrevuela los conceptos de trayectoria, transición y biografía y contextualiza su relevancia. El apartado se adentra precisamente en los cambios que estas trayectorias han sufrido en los últimos años, analizando específicamente las transformaciones que las trayectorias hacia la adultez han vivido en términos de pérdida de seguridad, rigidez y linealidad. En segundo lugar se introduce el centro educativo y su impacto en la construcción del éxito o el fracaso educativo, definiendo ambos conceptos e introduciendo elementos de relevancia central para las trayectorias juveniles tales como el AEP, la desvinculación escolar, o el absentismo, entre otras. En tercer lugar se presentan de manera esquemática algunas las principales aportaciones teórico-analíticas en torno a la desigualdad social como elemento central para comprender la “desigual” construcción de las trayectorias. Finalmente, y como punto final del capítulo, en el cuarto apartado se discute sobre los conceptos de motivaciones y lógicas de acción con el objetivo de identificar los diferentes elementos detonantes de la voluntad de acceder a las instituciones de educación superior.

1.1 La creciente importancia de estudiar las trayectorias. Los conceptos de trayectoria, transición y biografía (ciclo vital)

Las trayectorias educativas se han convertido recientemente en un concepto analítico central en la sociología de la educación (Pallas, 2003). Las sociedades europeas y occidentales del bienestar constituyen, desde las últimas décadas, una creciente malgama cosmopolita y heterogénea de cambios sociales e institucionales constantes y acelerados. En el seno de este proceso de cambio, las trayectorias vitales, y

especialmente las de los jóvenes, evolucionan con una velocidad creciente abandonando los antiguos modelos tradicionales basados en la linealidad de las trayectorias para abrazar nuevas formas de organización de la “vida” en constante redefinición (Moreno, Lopez y Segado, 2012). De hecho, según Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) las sociedades modernas están viviendo unos cambios tan profundos que ni la generación anterior ni sus respectivas instituciones pueden comprender o gestionar. El proceso de transición a la vida adulta se está dilatando y prolongando en el tiempo, dotando de significado propio a esta etapa, y abriendo espacio para una mayor pluralidad de comportamientos y maneras de afrontarla. Por ende, se observa un fracaso constante de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes puesto que siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal de la trayectoria vital.

En este sentido, la investigación europea (Walther, 2006; Bynner y Chisholm, 1998; Plug et al., 2003; Du Bois-Reymond, 1998) sobre el cambio en las transiciones de los jóvenes a la edad adulta en general, y entre etapas de la escuela o de la escuela al trabajo en particular, coincide ampliamente con los diagnósticos de la desestandarización, la individualización y la fragmentación de las transiciones (analizados en profundidad en el próximo apartado). Asimismo, en la medida en que los modelos y destinos de las transiciones se han diversificado, tanto en términos de estatus o valor social como en términos de posibilidades socio-laborales, estas investigaciones apuntan a la necesidad de estudiar al detalle las trayectorias y transiciones de los jóvenes tanto a nivel estructural como en términos de agencia. Dicho de otro modo, es imprescindible profundizar en las perspectivas biográficas desarrolladas por los jóvenes, tanto los elementos objetivos que estructuran el curso de su vida como las apropiaciones subjetivas realizadas, ya que de esta manera se podrán comprender adecuadamente los cambios que estos procesos (transiciones, trayectorias y biografías) han sufrido a raíz de los últimos cambios sociales (Walther, 2006).

Históricamente la transición de la juventud a la madurez se ha considerado como un proceso lineal, natural y normalizado en el que se generaban biografías estandarizadas y diferentes según indicadores “estructurales” tales como el sexo o el origen social y estructuradas por un eje principal: el empleo remunerado en el caso de los hombres y el rol de madres y amas de casa en el de las mujeres (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). De manera similar, el enfoque del curso de vida conceptualiza las transiciones juveniles como puntos o espacios de “ruptura” de la trayectoria vital de los individuos

(Elder, 1985). Entre las transiciones históricamente consideradas como más relevantes por la sociodemografía se encuentra la salida del sistema educativo, la entrada al mercado laboral, la salida del hogar familiar, el matrimonio y el nacimiento del primer primogénito (Salas y De Oliveira, 2009). Además, esta perspectiva biográfica del curso de vida apunta a la extensión y adquisición de ciertos roles propios de cada momento transitivo y (pre)definidos por una serie de normas e instituciones sociales (principalmente familia, escuela, mercado laboral y estado) características (Elder, 1985).

Sin embargo, en las últimas décadas se ha podido observar una brusca ruptura de esta “estandarización naturalizada” de las trayectorias, encabezada por el fin de la linealidad de las biografías, lo cual implica cambios en la propia conceptualización de la juventud; esta ya no es solo concebida como una fase “más” de la vida, sino como una condición vital caracterizada por los procesos de incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad (Cavalli y Galland, 1995; Bynner et al, 1997).

Citando a Du Bois-Reymond y López Blasco (2004, pág.14) “*el concepto de transición subraya la adquisición de habilidades y derechos asociados a la vida y al estatus de adultos. El desarrollo personal y la individualización se ven como procesos basados en el aprendizaje y la internalización de determinadas reglas culturales (socialización) las cuales a su vez son necesarias para que la sociedad reconozca al individuo, con todas sus consecuencias.*” Es por ello que, en este periodo marcado por la incertidumbre de las trayectorias y la diversificación de las rutas, las diferentes etapas características de la transición a la vida adulta se vuelven difusas, superpuestas (compaginación estudio-trabajo, etc.) y regresivas-reversibles (por ejemplo, la formación ha pasado a ser una parte fundamental y constitutiva de toda la trayectoria, mediante fórmulas como el *lifelong learning*, y no un periodo temporal propio de los estadios más prematuros de la biografía el cual queda atrás con la transición de la juventud a la edad adulta). Las transiciones se han transformado en lo que Kelly denomina como “zonas salvajes”, es decir, partes de la trayectoria social de menor control (por parte del Estado, por ejemplo) y cuyos resultados son poco predecibles (Kelly, 1999).

En este sentido, entre los principales cambios o retos identificados en relación a la conceptualización de la juventud y su ciclo vital destacan tres por encima del resto. Estos son: el aumento de la duración de este periodo de transición vital, la perdida de

linealidad de los itinerarios durante el mismo y la individualización de las trayectorias y sus consecuencias (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Walther, et al, 2002). Si bien de estos procesos hablaremos en profundidad más adelante, vale la pena destacar que han significado un cambio en la manera de entender y conceptualizar las trayectorias vitales y las transiciones socioeducativas inmersas en ellas.

Por ejemplo, la edad ha dejado de ser el parámetro fundamental para distinguir las diferentes fases vitales, especialmente cuando hablamos de juventud, y las condiciones bajo las que se produce la transición a la vida adulta adquieren una importancia creciente. Tal y como afirman Du Bois-Reymond y López Blasco (2004, pág.14) “*tener 25 años hoy, no sólo es diferente de lo que era hace 30 o 50 años, sino que también significa perspectivas y condiciones diferentes para individuos distintos*”. Esto ha producido que el dualismo tradicional “joven/adulto” se vea superado por una amplia variedad de situaciones (indefinidas, reversibles o transitorias, entre otras características) que no se corresponden objetiva o subjetivamente con la categoría propuesta (Du Bois-Reymond et al, 2002). Del mismo modo, Blatterer (2007) o Wyn (2014) también han criticado el uso de la edad en la construcción de las trayectorias y transiciones juveniles. Ambas investigadoras señalan que la naturaleza y significados de la “juventud” como categoría social están determinados precisamente por los condicionantes sociales y el marco relacional, y no por indicadores biológicos tales como la edad.

Por otro lado, los años de escolarización también han sido ampliamente criticados como variable proxy del nivel de desarrollo de la trayectoria educativa. Las diferenciaciones tanto verticales (por ejemplo, el número de años de escolaridad no implican la obtención de la credencial *per se*) como horizontales (tipo de instituciones, ubicación dentro de las mismas, etc.) existentes en el heterogéneo contexto actual implican que el tiempo transcurrido durante el desarrollo la trayectoria educativa no sea ni un reflejo fiel ni una representación adecuada de la realidad de las trayectorias educativas de los y las jóvenes (Braun y Müller, 1997; Pallas, 2003).

Sin embargo, pese al reconocimiento de la importancia de los cambios globales que sacuden a las trayectorias juveniles y su ciclo vital, sigue siendo altamente relevante señalar aquellos determinantes estructurales (propios de cada contexto educativo nacional) que definen, si no enmarcan, la construcción de las diferentes trayectorias

educativas. Pallas (2003) identifica, basándose en los trabajos clásicos de Müller y Shavit (1998), Sørensen (1970) o Kerckhoff (1995; 2000; 2001), entre otros, hasta ocho categorías que articulan el desarrollo de las trayectorias y sus posibles transiciones. En este sentido, pese a la reversibilidad imperante en la construcción de las trayectorias vitales, la articulación de estas dimensiones definirá, a nivel institucional, el tipo, la forma, el valor y el número de posibles transiciones desarrollables en un contexto educativo específico por parte de los y las jóvenes estudiantes. Veámoslas.

- El primer elemento o dimensión característica es el alcance (*Scope*), el cual hace referencia al grado en que una ubicación estratificada particular dentro de un segmento específico del sistema educativo configura la experiencia educativa completa del alumno. Esto explicaría, por ejemplo, la posibilidad de un alumno situado en un grupo homogéneo de nivel bajo de alcanzar cuotas superiores si su rendimiento o desempeño así lo dictamina.
- En segundo lugar está la selectividad (*Selectivity*), es decir, el grado en que los estudiantes ocupan o no ubicaciones estratificadas dentro del sistema escolar por características socioeducativas tales como su género, posición social, origen étnico, idioma o resultados académicos.
- En tercer lugar está la especificidad (*Specificity*), la cual hace referencia al grado en que la ubicación específica de un alumno dentro del sistema educativo (especialmente en relación a las vías profesionalizadoras) define o no el acceso a futuras opciones educativas.
- En cuarto lugar está la movilidad (*Mobility*), que hace referencia a la probabilidad de movimiento ascendente o descendente entre las diferentes vías educativas académicas y/o profesionalizadoras existentes. Esto delimitaría el nivel de permeabilidad del sistema educativo.
- En quinto lugar está la diferenciación curricular (*Curricular differentiation*), es decir, el grado en que una ubicación particular y estratificada dentro del sistema escolar expone a los y las jóvenes de diferentes vías educativas a aprendizajes de desigual cantidad y calidad. La existencia de un alto grado de diferenciación curricular podría significar la existencia de “trayectorias de primera clase” y “trayectorias de segunda clase”.
- En sexto lugar se encuentra la electividad (*Electivity*). Esta hace referencia a la oportunidad de elección del estudiante a la hora de determinar su posición dentro

del sistema educativo. En otras palabras, la capacidad de elección de los estudios que desea realizar.

- En séptimo lugar está el estigma (*Stigma*), relativo al grado en que la posición de un alumno dentro de una vía específica y estratificada dentro del sistema educativo le confiere una identidad social devaluada (elemento específico de las vías profesionalizadoras). El estigma ayudaría a consolidar socialmente la visión del “doble circuito educativo”.
- En octavo y último lugar está la institucionalización (*Institutionalization*) y hace referencia al grado de comprensión pública, generalizada y compartida en torno al significado de las diferentes vías y posiciones estratificadas existentes dentro de un sistema educativo específico.

Esta visión no es, sin embargo, excluyente en lo relativo a la vigencia de las teorías expuestas con anterioridad. En este sentido, tal y como señala Pallas (2003, pág. 170) *“el momento y la secuencia de las transiciones educativas, yuxtapuestas con otras actividades tales como el ingreso al trabajo o los roles familiares, es altamente diferenciado, variando no solo a nivel nacional, sino también a nivel temporal así como entre individuos en un país en particular en un momento particular (Kerckhoff, 2001)”*. En otras palabras, el rol del estudiante, así como el del joven, pese a encontrarse encajado en un entramado institucional, se torna un atributo dinámico, reversible y renovable.

En consecuencia, ajustar el foco de análisis de las trayectorias y las transiciones se torna una tarea más que necesaria. En el contexto actual, donde la diversificación y la incertidumbre están a la orden del día, los elementos desestandarizantes de las trayectorias educativas y juveniles frecuentemente tienden a transgredir y superar los elementos interpretativos de cada contexto nacional y apelan a cambios globales de las formas de socialización (Walther, 2006). Por otro lado, la investigación comparativa frecuentemente cae en ambigüedades a la hora de identificar un fenómeno tan complejo como la constitución de las trayectorias juveniles. Es por ello que el análisis de este fenómeno pasa por identificar los elementos propios y característicos de la configuración “local” (o nacional) de las trayectorias del mismo modo que se sitúan estos cambios dentro de la complejidad de los factores macro-explicativos de los procesos de cambio de las biografías (Walther, 2006). Estas consideraciones son aplicables tanto a aquellos estudios macro basados en encuestas cuantitativas como en

aquellos estudios biográficos que aplican métodos de investigación cualitativa (Bynner y Chisholm, 1998; Chamberlayne y Rustin, 2002).

Citando a Walther (2006. pág., 124) “*las transiciones entre la juventud y la adultez están estructuradas por un complejo sistema de estructuras socioeconómicas, arreglos institucionales y patrones culturales. Si bien, estas constelaciones están sujetas a cambios constantes, por ejemplo, por los procesos universales de globalización o las reformas “locales” de las políticas*”. En este contexto, los entornos institucionales están estructurados en base a un conjunto de valores que ayudan a construir la concepción de la “normalidad” imperante en ese entorno dado. Además, los patrones culturales y sociales predominantes también se ocupan de influir en las orientaciones biográficas de los individuos que habitan ese contexto institucional.

En conclusión, la transición a la adultez, entendida como la etapa biográfica que engloba las trayectorias juveniles en general y las socioeducativas en específico, ha vivido en las últimas décadas toda una serie de procesos de transformación que han difuminado sus límites y complejizado su análisis. Los y las jóvenes ya no desarrollan trayectorias lineales y tradicionales como antaño y esto pone en jaque tanto a las instituciones como a gran parte de los propios jóvenes que sufren, en forma de inseguridad, sus efectos. En el siguiente apartado analizaremos al detalle algunos de los principales cambios que este proceso global de desestandarización de las trayectorias ha provocado.

1.1.1 Profundizando en la desestandarización de las trayectorias juveniles: Transiciones fragmentadas en tiempos inciertos

Hasta el momento un elemento se erige como incontestable: las trayectorias juveniles están cambiando a un ritmo sin parangón. En las últimas décadas, las trayectorias juveniles, así como la transición a la adultez, se han visto prolongadas en el tiempo y han obtenido formas cada vez más plurales, flexibles, fragmentadas, discontinuas y reversibles (Walther, 2006; Walther, et al, 2002); dando forma a lo que múltiples autores han denominado como la era de la “desestandarización” de las trayectorias.

Según el propio Walther (2006) cuestiones como la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral, la prolongación de los años dedicados a la escolarización, el incremento de la pluralidad de los estilos de vida propio de la globalización, la flexibilidad (y precariedad) creciente e imperante en los mercados laborales o la

paulatina individualización de las trayectorias vitales son algunos de los factores que han provocado y acelerado este proceso de transformación presente en la mayoría de países europeos y occidentales. Estos cambios no solo conciernen a las trayectorias educativas, piedra angular en los procesos de transición juvenil, sino que también afectan a las múltiples esferas que constituyen la biografía del o la joven tales como la laboral, la familiar o la social (Du Bois-Reymond y Stauber, 2005). Además, estas transiciones se hallan en constante fragmentación y como resultado las barreras entre las diferentes etapas vitales se desvanecen o difuminan y dan paso a nuevas categorizaciones tales como la de “jóvenes-adultos”, donde coexisten simultáneamente situaciones históricamente atribuibles a diferentes etapas vitales (Du Bois-Reymond, 1998).

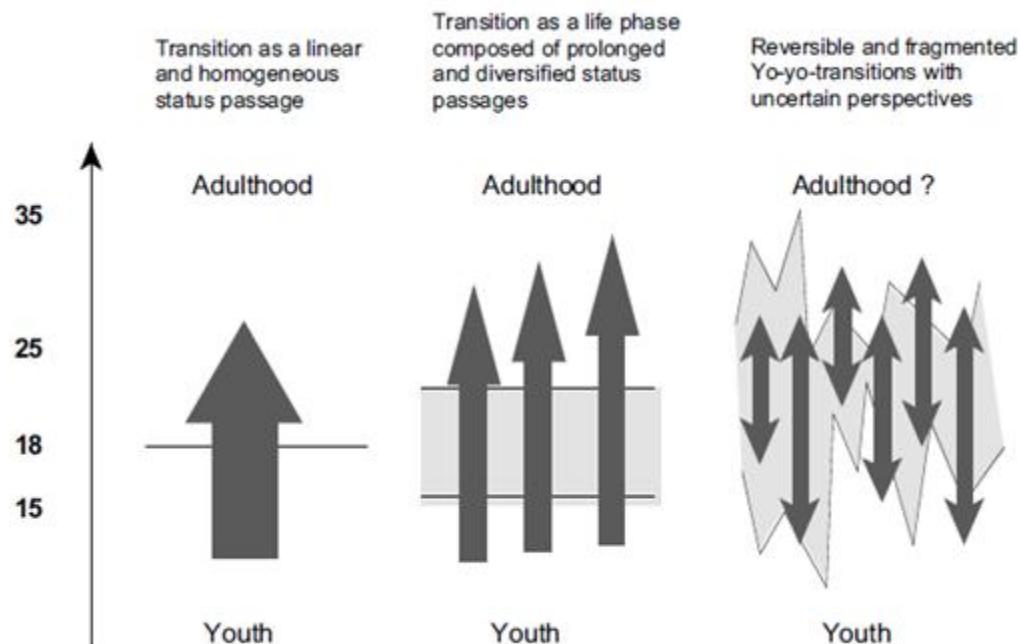
Para Bradley y Devadason (2008) las transiciones de los y las jóvenes no solo están cambiando sino que además se están “fracturando”. Desde la década de los 70, los impactos de la globalización del trabajo, la expansión de las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC), el incremento del trabajo precario, la mayor presencia femenina en el mercado laboral, el aumento del desempleo, y especialmente del desempleo a largo plazo o la adopción de estrategias empresariales basadas en la flexibilidad, han generado múltiples impactos en la organización de las trayectorias y biografías (Skorstad, 2005; Bradley y Devadason, 2008). Además, debido a dichos cambios las trayectorias juveniles se han tornado más precarias y complejas (Roberts, 1995). Por ejemplo, actualmente los jóvenes son más vulnerables a la pérdida de empleo y al desempleo (Anderson et al., 2002) y son más propicios a caer en empleos temporales a tiempo parcial o en la economía sumergida (Macdonald, 1994). En este sentido, Du Bois-Reymond y Blasco (2003) hablan de una transformación de las biografías juveniles basada en el “paso de las trayectorias lineales a las trayectorias de riesgo (e incertidumbre)” mientras que Bynner (2005) o Wyn (2014) prefieren hablar de un “estado de la adultez en constante retroceso”.

Partiendo de esta idea, las transiciones parecen adquirir lo que Walther (2006), Du Bois-Reymond (1998) o Pais (2003), entre otros, denominan como transiciones en forma de “yo-yo”², es decir, transiciones juveniles reversibles e inciertas que apuntan a la

² El nombre de trayectorias “yo-yo” proviene del proyecto “Youth Policy and Participation” desarrollado entre 2001 y 2004 centrado en el análisis de las transiciones juveniles en 9 países europeos (Rumania, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido) y donde participaron

persistencia de desigualdades sociales en su trasfondo (Furlong y Cartmel, 1997) y que impactan en la forma en que el alumnado construye su biografía. El siguiente gráfico de Walther, et al., (2002) ejemplifica de manera visual la evolución de los cambios sufridos por las trayectorias juveniles en las últimas décadas.

Gráfico 1. La “yo-yo-ización” de las transiciones juveniles



Fuente: Walther, et al., (2002)

La consolidación de estos fenómenos ha llevado a autores como Jones (1995; 2002) a hablar de transiciones múltiples. En particular, el autor identifica tres por encima del resto. La transición de la educación al empleo, la transición del hogar familiar al alojamiento independiente y la transición de la familia de origen a la formación de un nuevo hogar independiente. Además, puntualiza que mientras que históricamente estas transiciones se desarrollaban de manera correlativa y con un cierto orden secuencial, en la actualidad, y debido a estos procesos transformadores, frecuentemente lo hacen de manera independiente y aislada.

Asimismo, los estudios de Casal, et al., (2006) han mostrado que la ausencia de linealidad en el proceso de transición pone en evidencia la existencia de esta multiplicidad de trayectorias con sentidos y, lo que es más relevante, con consecuencias

algunos de los principales teóricos e investigadores europeos sobre las transiciones juveniles, tales como Andreas Walther, Barbara Stauber, Manuela du Bois-Reymond, Andreu López Blasco o Andy Furlong, entre otros.

sociales divergentes e incluso contrapuestas. Por ejemplo, Furlong (2013) constataba como en un mismo contexto la institución educativa se había convertido tanto en un refugio para aquellos que buscaban huir del desempleo y la futilidad como en el espacio para aquellos que buscaban escalar en las economías emergentes del conocimiento, la tecnología y los trabajos de alta cualificación.

En otros términos, los cambios que las transiciones han sufrido en las últimas décadas demuestran un claro debilitamiento de los modelos colectivos (y normalizados) de socialización. En este sentido, Roberts (1995) afirma que los jóvenes ya no experimentan transiciones o trayectorias colectivas debido a, en primer lugar, a la pluralización de opciones educativas, laborales y vitales, y en segundo lugar, a la falta de certezas propiciada por los cambios sociales e institucionales característicos de la última era. En este sentido, la individualización y desregularización creciente de las trayectorias confirma los planteamientos de Kohli y Meyer (1986) sobre la perdida de importancia de la normatividad social en la transición a la edad adulta así como pone de relieve la pérdida de valor de las instituciones sociales en dicho proceso en la mayoría de países desarrollados (Salas y De Oliveira, 2009).

Sin embargo, tal y como se remarcaba en el apartado anterior, los diferentes procesos de cambio analizados, liderados por la fragmentación e individualización de las transiciones juveniles, no se dan en términos independientes del contexto social e institucional. Según Hagestad (1991) en Walther (2006, pág. 123) “*las transiciones son parte de trayectorias vitales institucionalizadas, y las diferencias estructurales y culturales en los sistemas de transición (colectivos) tienen un claro impacto en las propias transiciones de los jóvenes*”. En la misma línea, los estudios de Evans et al, (2001) o de Casal, et al., (2006) plantean la necesidad de estudiar las trayectorias juveniles y la transición a la adultez a partir de una perspectiva que contemple tanto al sujeto y su agencia como a las restricciones condicionantes propias de la estructura social de cada contexto de referencia (Pais, 2007). Furlong et al., (2011) han argumentado que es oportuno considerar las sinergias entre los enfoques culturales y los procesos institucionales con el objetivo de dar un mayor reconocimiento a los diferentes aspectos que constituyen las vidas de los jóvenes; puesto que tal y como Talburt y Lesko (2012) señalan, la cambiante e incierta transición juvenil hacia la adultez se construye a través de un complejo proceso histórico de cambios tanto individuales como institucionales.

Sin embargo, la realidad de los sistemas educativos y laborales nacionales, con un nexo cada vez más débil entre ambos pilares de las transiciones juveniles contemporáneas, plenamente inmersos en un contexto global transnacional donde la educación ya no garantiza una transición sin problemas hacia un empleo seguro, y donde la política educativa basada en el seguimiento de los procesos de transición está cada vez menos capacitada a la hora de ofrecer políticas y programas que puedan abordar los problemas clave de esta etapa del ciclo vital, presenta un panorama de amplio desafío para los contextos nacionales a la vez que constituye una oportunidad para la política educativa y para los profesionales de la educación (Wyn, 2014).

En definitiva, la transformación de los modelos de transición educativa ha llevado a los y las jóvenes a enfrentarse a una realidad confusa, cambiante y plural. Las certezas que fundamentaron las biografías de sus padres y madres ahora se han visto fragmentadas dejando paso a la inseguridad y la inestabilidad. Precisamente en el siguiente apartado se analizarán los impactos de la creciente desestandarización en las vidas de los y las jóvenes que la sufren.

1.1.2. Los impactos de la desestandarización en las condiciones de vida de los jóvenes

Los cambios identificados en los planteamientos de Ulrich Beck (1998) en torno a la sociedad postindustrial, la cual él redefiniría como “sociedad del riesgo”, introducen nuevos modelos sociales basados en la paulatina pérdida de importancia por parte de las instituciones sociales modernas así como el creciente proceso de individualización. Este contexto de cambio global, de individualización institucionalizada, rompió con los esquemas tradicionales y llevó a las sociedades occidentales a un proceso de desregulación de sus instituciones. Como resultado, la desregulación del mercado de trabajo, la creciente inestabilidad sociolaboral, la reducción de la cobertura de las prestaciones sociales o el aumento del desempleo, entre otros, generaron mayores sentimientos de riesgo y de desprotección, incrementando consecuentemente la sensación de fragilidad de las transiciones a la adultez (Blossfeld et al, 2005; Evans et al, 2001).

Es en este marco de fragmentación de las trayectorias en un contexto de individualización institucionalizada, de vacío social, donde las transiciones “yo-yo” emergen con mayor fuerza (Walther, 2006; Salas y De Oliveira, 2009). Las trayectorias

biográficas fragmentadas y de carácter no lineal implican para los jóvenes que las viven una situación de desconcierto generalizado en el cual los roles vitales se tornan ampliamente confusos (Du Bois-Reymond y Blasco, 2003). En la actualidad es posible que una amplia mayoría de jóvenes sean simultáneamente estudiantes y trabajadores, tengan responsabilidades familiares, estén buscando un trabajo y/o vivan con sus padres, con la consecuente necesidad de cambio de roles constante que esto implica (Bynner et al, 1997). Además, la falta de garantías tanto laborales (estabilidad laboral) como sociales (prestaciones sociales) solo hacen que incrementar la fragilidad de los itinerarios vitales y sus respectivas transiciones.

Citando a Du Bois-Reymond y Blasco (2003, pág. 14) “*la entrada en el mercado laboral se consideraba como el último eslabón de una cadena que integraba al individuo en la sociedad, por lo cual esto se veía como equivalente a entrar a formar parte del sistema de bienestar social*”. Sin embargo, en un contexto social como el actual, caracterizado por unas transiciones desestandarizadas, reversibles y no lineales, es difícil que los jóvenes encuentren puntos de referencia que les permitan identificarse claramente como jóvenes o adultos (Walther et al, 2002), cuestión que impacta claramente en su identidad y en su posicionamiento o rol frente a la trayectoria desarrollada.

En este sentido, Bradley y Devadason (2008) identifican grandes movimientos y cambios en las trayectorias post-educativas de los jóvenes cuyas “transiciones se han visto fracturadas”. Su estudio demuestra que si bien antiguamente aquellos y aquellas jóvenes que abandonaban los estudios prematuramente ya presentaban altos porcentajes de movilidad educativa y laboral a lo largo de los años posteriores a su abandono (principalmente cambios entre trabajos temporales precarios), en la actualidad, estos movimientos no solo se han incrementado sino que además se han diversificado produciéndose indistintamente entre períodos de trabajo a tiempo completo, períodos de trabajo a tiempo parcial o temporal, períodos de estudio y formación, períodos de trabajo por cuenta propia o trabajo voluntario, períodos de desempleo y períodos de viaje o dedicados al ocio (Bradley y Devadason, 2008).

Además, los períodos de desempleo aparecen experimentados de manera generalizada entre los y las jóvenes y parece no haber signos de su desaparición o disminución con el incremento de la edad. Por ejemplo, en el mismo estudio desarrollado por Bradley y

Devadason (2008) en Reino Unido, hasta un 10% de los jóvenes británicos habrían experimentado un periodo de desempleo igual o superior a 3 años; cifra que sorprendentemente no se redujo a pesar de la mejora económica vivida en el Reino Unido en el momento en que ingresaban al mercado laboral (finales de los 90 e inicio de los 2000). Por otro lado, De Freitas y Duffy (2004) y Ryan (2005) demostraron tanto para el caso de Reino Unido como para el caso de los Estados Unidos un notable deterioro de los salarios de los jóvenes (en comparación con los adultos). En su estudio, además de confirmar las tendencias observadas en torno al creciente desempleo juvenil, casi un 60% de aquellos jóvenes que conseguían finalmente acceder a un trabajo remunerado lo hacían cobrando menos de 12.000 pounds o dólares anuales; siendo especialmente bajos los salarios en aquellos casos en el que él o la joven compaginaba sus estudios con el trabajo (Ryan, 2005).

Si se pone el foco en los impactos producidos por la fragmentación de las trayectorias en los países del sur de Europa se puede observar como las transiciones de los jóvenes están estructuradas por una larga fase de espera. Debido a las dificultades de una adecuada inserción laboral prematura, los y las jóvenes de estos contextos no tienen derecho a prestaciones sociales y, por lo tanto, deben insertarse en un segmento del mercado laboral colonizado por trabajos precarios y mal remunerados (Walther, 2006). Especialmente en el caso español destaca la proliferación del uso de los contratos temporales de corta duración. Además, la segmentación del mercado laboral también contribuye enormemente a la existencia de tasas muy altas de desempleo juvenil, especialmente en el caso de las mujeres (Walther, 2006). Considerando estos elementos, tal y como los estudios de McDowell (2003) o Allatt y Dixon (2001) han remarcado, el acceso a la vivienda independiente se torna una ambición generalizada de difícil consecución para estos jóvenes adultos. Además, este fenómeno provoca amplias dificultades en el desarrollo de carreras biográfico-profesionales individuales y genera procesos de dependencia y/o reciprocidad familiar.

Precisamente en términos de interdependencia, el sistema “institucional” de transición de los países del sur no proporciona el suficiente apoyo, flexibilidad o seguridad; y los jóvenes acaban dependiendo durante este “amplio” proceso del tradicional y característico apoyo familiar (Furlong y McNeish, 2001). Jones (2002) o Bradley y Devadason (2008) sugieren que las trayectorias fracturadas y las dificultades de acceder a trabajos remunerados con ingresos dignos han provocado que las nuevas generaciones

de jóvenes (o jóvenes adultos) sean más dependientes de sus familias (especialmente en el caso de los países del sur de Europa) o del Estado (en el resto de países europeos) que sus generaciones precedentes. Como remarca Holdsworth, (2004) las familias brindan ayuda a “sus jóvenes” en formas ampliamente diversas. Entre otras, se incluyen los préstamos económicos, los pagos de matrícula (educativa), los obsequios tales como automóviles o artículos para el hogar, la opción de emplearse en el negocio familiar, el cuidado gratuito de personas a cargo (especialmente hijos/as) o la asistencia (económica y/o física) en el pago de la manutención y el alojamiento.

Por otro lado, la educación superior desempeña un papel importante a la hora de brindar status o prestigio a estos jóvenes que se encuentran en fase de espera o de “eterna transición/juventud” (Novaes y Vannuchi, 2004). Sin embargo, y de nuevo siendo especialmente relevante para el caso español, muchos abandonan los estudios antes de finalizarlos o, por el contrario, caen presa de los procesos de sobrecualificación (Walther, 2006).

Por último, vale la pena destacar que no todos los cambios son mecánicamente negativos. Las nuevas tecnologías de la comunicación han ampliado el alcance de las oportunidades que los “jóvenes adultos” y han creado conexiones globales en torno a elementos comunes tales como el ocio, el empleo y la educación; conexiones que traen nuevos futuros imaginados (Rizvi, 2012) y que permiten el desarrollo y la proliferación de “nuevas”, diversas y más complejas experiencias y trayectorias (Wyn, 2014). Además, este “permiso social” de alargamiento de la juventud justificado por la conciencia colectiva de la intensificación de las dificultades de integración socio-laboral de los jóvenes (debido principalmente a la situación de crisis económico-social) se basa también en un paradójico aumento de las expectativas vitales (especialmente en clave de biografía o trayectoria transnacional) (Coelho y Estramiana, 2014), un incremento de la libertad y del número de experiencias vitales acumuladas durante la etapa juvenil (Leccardi, 2012) y la difusión de una imagen social positiva estrechamente vinculada a la juventud como paradigma social de edad canónica (Severiano y Estramiana, 2006).

En la misma línea autores como Fergusson et al. (2000) consideran que “la dislocación se ha normalizado”, es decir, que los jóvenes han aceptado e interiorizado la retórica de la adaptabilidad, la individualización y el aprendizaje de por vida, y actualmente obran

en consecuencia. Por otro lado, para Roberts (1995) la sociedad del riesgo y sus consecuencias se han convertido en una parte clave de la vida e identidad de los jóvenes. Además, han abrazado ese espíritu de la adaptabilidad de manera positiva. Si bien, citando a Bradley y Devadason (2008, pág. 133) “*queda por ver si su optimismo se mantiene dentro de diez años, en vista de las restricciones estructurales (dependencia de los padres o del estado, riesgo de desempleo, baja remuneración) que están encontrando actualmente y es probable que encuentren en el futuro*”.

En definitiva, comprender estos elementos ayudan a contemplar la complejidad de dichos procesos a la vez que permite evitar hablar de un modelo binario de desarrollo social en el que la sociedad simplemente ha pasado de la seguridad a la inseguridad y de la linealidad al riesgo (Bradley y Devadason, 2008). En este sentido, la linealidad no ha desaparecido por completo. Eso sí, se observan claros patrones de cambio, mostrados por un gran número jóvenes y jóvenes-adultos del alrededor del mundo, que demuestran que incluso las personas actualmente en vías aparentemente seguras pueden contemplar cambios de dirección en un futuro no muy lejano. Estos cambios pueden ser involuntarios, resultado de los procesos de fragmentación y flexibilización individualizada, o voluntarios, indicativos de un deseo de cambio y del entusiasmo característico de la juventud globalizada (Bradley y Devadason, 2008); hecho que pone de relieve el cambio de paradigma de las transiciones a la adultez.

Los y las jóvenes son indudablemente los principales protagonistas de sus biografías. Sin embargo, estos no son ajenos a los cambios institucionales que operan en su contexto y viven en su propia piel los procesos de inseguridad y precarización creciente de su transición a la adultez. Pero no todo es negativo en este panorama desalentador. Del mismo modo que la fragmentación de las transiciones impide la consolidación de las trayectorias vitales y deja paso a la incertidumbre y la inestabilidad, también abre la puerta al desarrollo y la producción de nuevas y constantes experiencias y oportunidades.

1.2. Los centros educativos como espacios socialmente desiguales de éxito y fracaso

La trayectoria educativa es una de las partes más relevantes y centrales a la hora de hablar sobre la construcción de la transición a la adultez. La etapa desarrollada dentro del marco de la institución escolar, así como la forma en el o la joven se vincula con

ella, constituye un factor delimitador de las oportunidades educativas y sociales de los y las jóvenes una vez alcanzada su madurez (regulando el acceso a las credenciales y a sus “efectos beneficiosos” en términos de mejora de la inserción laboral en segmentos calificados del mercado de trabajo); etapa en la que el centro educativo juega un papel extremadamente relevante a la hora de generar una experiencia educativa determinada así como distintos marcos de oportunidad (Curran, 2017).

La educación es un derecho humano fundamental básico para la consecución de una sociedad más justa (Echeita y Ainscow, 2011). Sin embargo, tal y como Tarabini y Bonal (2016) han puesto de relieve, el sistema educativo se encuentra ampliamente marcado por procesos de fragmentación y desigualdad, elementos que limitan el acceso equitativo a una educación de calidad y reproducen las condiciones sociales de origen. Los impactos de esta desigualdad educativa imperante implican consecuencias multinivel (individuales, educativas, económicas, sociales y laborales) y ponen en evidencia la incapacidad del sistema, y de los centros educativos, a la hora de garantizar el éxito para todo el alumnado; poniendo en riesgo la equidad y la cohesión del sistema (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017).

En definitiva, el centro educativo se puede considerar un espacio social³, un campo institucional socialmente desigual, y por definición este no es un espacio neutral. En este sentido, las teorías de la reproducción⁴, capitaneadas por Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, introducen el conflicto en la explicación de los fenómenos socioeducativos (Tarabini, 2012) y exploran precisamente el papel o rol desarrollado por los centros educativos en la legitimación consciente e inconsciente de las prácticas que producen los esquemas desiguales de éxito y fracaso socioeducativo; que reproducen la

³ El espacio social es definido por Bourdieu (1989) como aquel espacio simbólico dentro de un universo social específico, construido sobre la base de los principios de diferenciación y distribución, y dentro del cual los individuos ocupan un lugar determinado por su posición dentro de la distribución de los recursos sociales (capital social, económico y cultural, principalmente). El espacio social constituye una estructura de probabilidades de acercamiento o de distanciamiento, de proximidad o de distancia social entre los sujetos, diferenciados por las posiciones relativas que ocupan en dicho espacio. Este no es solamente un objeto de percepción dentro del cual los individuos o las instituciones están caracterizados de manera estática por la combinación de un cierto número de recursos y por la ocupación de una posición determinada dentro del sistema de clasificación; es también un juego de luchas entre agentes por imponer su construcción y su representación del universo social y sus categorías de percepción y de clasificación (Inda y Duek, 2005).

⁴ Las teorías de la reproducción nacen como contraparte al paradigma funcionalista predominante hasta prácticamente finales del siglo XX. Para información más detallada al respecto véase Tarabini (2012) o Bonal (1998), entre otros.

desigualdad educativa y social. Citando a Bonal (1998) en Tarabini (2012, pág. 1) “desde la emergencia de la conocida teoría de la reproducción, no hay duda que la escuela no es sólo una institución que otorga oportunidades sociales a los individuos sino también un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social”.

La obra de Bourdieu se opone a la idea funcionalista imperante de la igualdad de oportunidades poniendo en tela de juicio el hecho de que la escuela sea un espacio neutral que produce la movilidad social ascendente. Todo lo contrario, para el autor el centro educativo ayuda, a través de sus funciones latentes, a la reproducción de la posición social de partida (socioeconómica y cultural) de los y las individuos que acceden. Esta desigualdad reproductora se da, según Bourdieu y Passeron (1977) por cuestiones de tipo cultural. La escuela toma como referencia los patrones de la cultura dominante y la transmite de manera legitimadora (en términos de normas, creencias, prácticas, valores y actitudes) generando en el proceso oportunidades desiguales de éxito (Tarabini, 2012).

Esta desigual oportunidad de éxito en la escuela viene producida por la articulación de diversos elementos. Bourdieu (2000) identifica principalmente el habitus (del cual hablaremos en profundidad en apartados posteriores) y los capitales, especialmente el capital cultural. Citando a Tarabini (2012, pág. 6):

“El diferente capital cultural familiar genera diferentes oportunidades para acompañar el desarrollo educativo de niños y jóvenes y se convierte en una variable fundamental para entender las diferencias en los resultados académicos de los estudiantes en función de su clase social. Efectivamente, las familias que disponen de elevado capital cultural son las que tienen más posibilidades de entender y compartir los códigos de la escuela; son las que presentan menos distancia con las expectativas y prácticas de la escuela; son, en definitiva, las que transmiten a sus hijos e hijas las actitudes y aptitudes esperadas y valoradas por la institución escolar”

Por último, Bourdieu y Passeron (1977) introducen la idea de violencia simbólica, definida como la imposición “invisible” de unas pautas concretas de pensamiento y actuación. Tal y como afirma Bonal (1998) siendo una imposición tan sutil que los dominados no la perciben como dominación (o violencia) sino como una “transmisión

cultural objetiva”; produciendo a su vez la individualización de los procesos de fracaso escolar bajo el ideario de la interiorización de la incapacidad o la falta de esfuerzo.

Por otro lado, Bernstein se centra en los procesos de producción cultural y analiza cómo funcionan los dispositivos de transmisión y reproducción de los modelos de dominación cultural (Bernstein, 1990). Del mismo modo que Bourdieu, el autor articula su aportación alrededor de los supuestos de origen o clase social, siendo clave para Bernstein el papel que los factores de clase juegan como reguladores de la estructura de comunicación (códigos sociolingüísticos) y sus formas de transmisión (Bonal, 1998; Tarabini, 2012).

Para el autor, la forma en que se estructura el lenguaje entre los diferentes individuos y grupos sociales está estrechamente relacionado con la posición que ocupan en la estructura social, relevando a su vez las relaciones de poder subyacentes a la posición de clase que determinan el desigual acceso a unos u otros códigos (Bernstein, 1989). Mientras que las clases medias acceden y poseen un tipo de código sociolingüístico más elaborado, universalista e independiente del contexto, siendo este además el código imperante en la institución escolar, las clases trabajadoras se ven limitadas al uso de códigos restringidos, el cual se caracteriza por su particularidad dependiente del contexto (Bonal, 1998). En este sentido, y citando de nuevo el trabajo de Tarabini (2012, pág. 9):

“Bernstein afirma que los códigos sociolingüísticos no tienen la misma presencia ni el mismo tratamiento dentro del sistema educativo, lo cual permite entender la distancia y/o proximidad del alumnado de diferentes clases sociales respecto la cultura escolar. Según el autor, la escuela funciona a partir del lenguaje propio de la clase mediana –basado en el código elaborado-, hecho que explica las mayores dificultades con que se encuentran los estudiantes de clase trabajadora para conseguir una trayectoria educativa exitosa.”

Además, Bernstein identifica en la manera en que el centro educativo distribuye, transmite y evalúa el conocimiento la clave para comprender este proceso de reproducción cultural y su consecuente acceso desigual a las oportunidades de éxito educativo y social (Bernstein, 1985). En primer lugar, relativo al proceso de distribución

se encuentra la construcción del currículum escolar⁵, espacio donde se delimitan los contenidos y conocimientos socialmente “considerados como válidos”. En segundo lugar, en relación a la transmisión se encuentra la pedagogía. Esta define el modelo “valido” de trasmisión de dicho currículum. Por último está la evaluación, que se encarga de definir si la obtención de los conocimientos se ha realizado de una forma valida o no. La triangulación de estos tres elementos no solo pone de manifiesto las relaciones de poder existentes en el seno de la sociedad, sino que además genera consecuencias significativamente diferentes para los diferentes grupos sociales existentes (Tarabini, 2012; Bonal 1998).

Dicho de otro modo, la posición que ocupa el alumno dentro de la estructura social y las prácticas pedagógicas (y evaluativas) y el currículum desarrollados por los centros educativos, definirán las desiguales posibilidades de éxito o fracaso de todo el alumnado; explicitando el papel clave que juega la escuela ya sea ampliando las oportunidades de los individuos o legitimando y reforzando la desigualdad social imperante (Tarabini, 2012).

En definitiva, y una vez presentados los principales aportes teóricos de las teorías de la reproducción al análisis de las desiguales oportunidades de éxito socioeducativo, es momento de definir con exactitud las diferentes dimensiones y espacios donde este éxito o fracaso educativo se materializa. Además, esto permitirá profundizar en el último apartado en las manifestaciones primordiales del fracaso escolar, específicamente, la desvinculación escolar y el abandono escolar prematuro; problemática socioeducativa de primer orden en España (véase Tarabini, 2017, entre otros).

1.2.1. Definiendo el éxito y el fracaso escolar. Una perspectiva multidimensional

El éxito y el fracaso acostumbran a aparecer terminológicamente hablando como dos caras de una misma moneda. Sin embargo, su conceptualización histórica y el peso que se le ha dado a cada uno (tanto a nivel académico como político) difieren con amplitud. Mientras que el fracaso escolar se ha convertido en un elemento de análisis sociológico recurrente a nivel nacional (Enguita, Mena y Rivière, 2010; Tarabini, 2015; Bonal, et al., 2015, Escudero y Martínez, 2012, entre otros) e internacional (Agirdag, Van Houtte,

⁵ En relación a la construcción del currículum escolar (especialmente del currículum oculto y su función transmisora) y al proceso de construcción social del conocimiento escolar, véase las aportaciones de Young (1971) y Apple (1979).

y Van Avermaet, 2012; Dunne y Gazeley, 2008; Smyth y Hattam, 2004, entre otros) el éxito educativo ha sido equiparado históricamente (y desde un enfoque reduccionista) al buen desempeño y rendimiento académico; y no son excesivamente numerosos los estudios centrados en el análisis del fenómeno.

En este sentido, definir el éxito y el fracaso escolar ya implica en su mismo proceso un posicionamiento en torno a su conceptualización. En relación al fracaso escolar, Marchesi (2003) señalaba la idea de que este fenómeno se puede abordar desde tres perspectivas analíticas con focos altamente diferentes. En primer lugar, desde la perspectiva del alumnado, centrándose en aspectos tales como su capacidad, motivación o esfuerzo. En segundo lugar, desde la perspectiva social e institucional, centrada en elementos socioculturales como las características familiares, entre otros. En tercer lugar, desde la perspectiva del sistema educativo, poniendo el foco en los elementos organizativos y pedagógicos de la política educativa, en general, y de las prácticas cotidianas de los centros y el profesorado, en específico.

En la misma línea, Mena, Enguita y Riviere (2010) ampliarían esta perspectiva en torno al fracaso estableciendo para cada nivel las responsabilidades atribuibles y su propia propuesta de definición. En relación a la primera perspectiva, es decir aquella centrada en el alumno, es precisamente el alumnado a quien se le atribuye la responsabilidad de su fracaso y consecuentemente este se define en base al desempeño o rendimiento escolar. Dicho de otra manera, desde esta perspectiva aquel alumnado con más bajo desempeño es aquel que fracasa a nivel escolar. Según Jiménez, Luengo y Taberner (2009) si esta perspectiva es utilizada de manera exclusiva señala al alumnado culpabilizándolo de no aprovechar los recursos que el sistema le ofrece y convence al sujeto de su propio fracaso, persuadiéndole de su incapacidad y de su falta de habilidades y competencias; a la vez que exime de responsabilidad al sistema educativo (que tal y como señala Clark (1969) se encarga de “enfriar”, mediante los procedimientos previamente señalados, las aspiraciones y pretensiones de determinados grupos sociales).

En relación a la segunda perspectiva, la cual pone su foco de análisis en el sistema social, es precisamente la sociedad la que no responde al desajuste relativo a los requisitos establecidos por el sistema educativo y, por consiguiente, la responsable del fracaso escolar de determinados grupos sociales (inevitable vincular esta concepción

con algunas de las ideas anteriormente expuestas y propias de la teoría de la reproducción de Bernstein o Bourdieu). Asimismo, el fracaso se define en esta perspectiva en términos de Mena, et al., (2010, pág. 121) como “*la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo*”. Este enfoque permitiría precisamente poner el foco en los mecanismos que llevan al fracaso escolar (y en las formas concretas a través de las cuales opera).

Por último, desde la tercera perspectiva centrada en los aspectos educativo-institucionales, el responsable del fracaso es el propio sistema educativo. Según Enguita, et al., (2010) desde esta perspectiva sistémica el fracaso escolar se define, del mismo modo que hace la Comisión Europea, como el número de personas de 18 a 24 años con educación secundaria básica (como máximo) y que no continúa estudiando. Sin embargo, el fracaso debe definirse siempre en relación a los elementos contextuales propios de cada sistema educativo específico (su grado de comprehensividad, jerarquización, etc.). Lejos de tratarse de un fenómeno “natural”, el fracaso escolar es claramente un fenómeno producido por un determinado orden escolar (González, 2006; Perrenoud, 1990; Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017). Por ello, es importante aproximarse al fracaso desde el marco escolar y socioeducativo que lo define tanto en sus términos de *qué* (es fracasar) como de *cómo* (se fracasa) (Escudero, et al, 2009).

Si bien, en las últimas décadas muchos han sido los autores que han apostado por abordar el fracaso escolar desde una perspectiva que aúne de manera comprensiva las tres dimensiones expuestas (individuo, sistema educativo y sociedad), tome de cada una de estas aproximaciones aquellos aspectos más relevantes y, que en definitiva, entienda el fracaso escolar como un proceso que acompaña paulatinamente y a múltiples escalas la trayectoria educativa del alumnado y no como un fenómeno puntual y unilateral (Tarabini, et al, 2015; Enguita, et al., 2010). Precisamente en el siguiente apartado se analizarán las principales manifestaciones del fracaso escolar desde esta perspectiva procesual y acumulativa.

En relación al éxito educativo, y remarcando de nuevo la evidente falta de investigaciones en torno a su conceptualización, la sugerente propuesta de Martínez y Albaigés (2013) ofrece una mirada sobre el fenómeno que contempla la complejidad del mismo y le dota de un carácter poliédrico. Para los autores, el éxito educativo puede y debe ser concebido de maneras múltiples, no necesariamente excluyentes entre ellas (de

hecho, frecuentemente complementarias) y evitando definiciones excesivamente reduccionistas basadas exclusivamente en indicadores de rendimiento académico.

Según esta perspectiva, el éxito educativo se compone de cinco dimensiones o concepciones de sí mismo: el éxito como rendimiento, el éxito como equidad, el éxito como adhesión, el éxito como transición y el éxito como impacto y retorno. Veámoslas con mayor detalle.

- En primer lugar, el éxito como rendimiento está relacionado intrínsecamente con el logro y los resultados académicos, aspectos relativos a la excelencia del sistema educativo. Desde esta perspectiva los méritos y el esfuerzo escolar individual son los baluartes para el progreso educativo.
- En segundo lugar, el éxito como equidad hace referencia a las posibilidades de acceso y aprovechamiento de los recursos educativos por parte de todo el alumnado en igualdad de condiciones. Partiendo del reconocimiento de las desiguales condiciones de partida relativas al origen social, el éxito proviene del intento de evitar que el sistema reproduzca dichas desigualdades en sus resultados finales.
- En tercer lugar, el éxito como adhesión hace referencia tanto a las posibilidades de acceso y participación en el ámbito educativo (oferta formativa en el territorio, etc.) como a la identificación de las personas con las diversas actividades educativas desarrolladas. Citando a Albaigés y Ferrer (2017) “*por ejemplo, la distancia cultural de determinados grupos sociales hacia la escuela deriva en desafección escolar y acaba perjudicando la continuidad de las trayectorias escolares*”. El éxito como adhesión implica tratar de evitar y/o luchar contra el surgimiento de dichos sentimientos.
- En cuarto lugar, el éxito como transición hace hincapié en la educación como proceso, es decir, pone el foco en el progreso de la trayectoria y no en el resultado “final”. Desde este enfoque el éxito de la trayectoria educativa dependerá de las posibilidades de superar las diferentes transiciones que la componen (educación-educación; educación-trabajo; trabajo-educación).
- En quinto y último lugar, el éxito como impacto y retorno está relacionado con el desarrollo integral de las personas más allá de la escuela. Desde esta perspectiva, el éxito educativo es un instrumento al servicio de la integración social y la escuela no es más que una de las múltiples fuentes existentes de

conocimiento y desarrollo. En definitiva, en esta dimensión no será tan importante el nivel educativo adquirido como los conocimientos incorporados y su traslación posterior en pro del bienestar cotidiano personal y social.

En la siguiente tabla se recogen las dimensiones del éxito presentadas por Martínez y Albaigés (2013) y se elaboran y sumarizan algunos de sus principales indicadores⁶.

Tabla 1. Dimensiones del éxito educativo.

Éxito como rendimiento	Adquisición de competencias básicas y obtención de certificados
Éxito como equidad	Igualdad de oportunidades Cohesión social
Éxito como adhesión	Asistencia y participación escolar Sentimiento de pertinencia en relación al centro educativo y al alumnado Vinculación con el propio proceso de aprendizaje
Éxito como transición	Transiciones educativas Transiciones escuela-trabajo
Éxito como impacto	Impacto educativo-cultural Impacto laboral Autonomía personal y socialización

Fuente: Adaptación propia de Martínez y Albaigés (2013)

En conclusión, y citando a Tarabini, Jacovkis y Montes (2017, pág. 8), “*la “normalidad” como dimensión discursiva conlleva una serie de valoraciones sobre lo que son el éxito y el fracaso escolar o sobre lo que son los buenos y los malos alumnos*

⁶ Si bien la propuesta de Martínez y Albaigés (2013) o de Albaigés y Ferrer (2017) es más extensa y recoge al detalle un mayor número de indicadores de las diferentes dimensiones del éxito educativo, aquí se ha incorporado una selección elaborada *ad-hoc* por el autor de la tesis donde se recogen y adaptan algunas de las principales ideas de mayor relevancia para el objeto de estudio específico.

que funciona como fuente de legitimación del propio orden escolar y de su estructura desigual” (Escudero y Martínez, 2012); y donde no solo establece un marco de definición del éxito y el fracaso escolar sino que además fija tanto las oportunidades educativas del alumnado como el escenario de posibilidades donde sus trayectorias vitales devienen.

1.2.2. Desvinculación, abandono escolar prematuro y otras manifestaciones del fracaso escolar

El fracaso escolar es un fenómeno complejo, progresivo y difuso en el cual interviene una amplia variedad de factores de tipo individual, familiar, institucional y sistémico (Curran, 2017). Desde los años ochenta numerosas investigaciones se han centrado en las diversas manifestaciones del fracaso escolar, especialmente en aquellas que surgen previamente al momento de culminación del proceso en forma de abandono escolar prematuro (AEP), poniendo de relieve tanto la diversidad de expresiones y denominaciones⁷ como el carácter multinivel y procedural de las mismas.

Sin embargo, no todas las aproximaciones en torno al estudio del fracaso y la desvinculación escolar (en la presente tesis abogaremos por esta de entre las diferentes aproximaciones presentadas) parten de la misma conceptualización ni los interpretan del mismo modo. Como remarcan Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015a) es precisamente este desajuste o confusión conceptual en torno a las manifestaciones previas del fracaso escolar lo que impide frecuentemente “llegar a resultados concluyentes”. Es más, los autores afirman que (Tarabini, et al., 2015a, pág. 198) “*la mayoría de investigaciones desarrolladas en este campo tienden a usar el concepto de (des)vinculación escolar casi como sinónimo de “buen/mal comportamiento escolar”, dejando de lado otras dimensiones del concepto vinculadas con aspectos menos observables de tipo cognitivo, afectivo o emocional (Van Houtte y Van Maele, 2012)*”.

Precisamente Van Houtte y Van Maele (2012), basándose en la propuesta multidimensional de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), han desarrollado una amplia trayectoria de estudios en torno a los procesos de surgimiento y reproducción de la

⁷ Entre las principales denominaciones recibidas destacan: desenganche escolar (Rumberger, 1995; 2001; Enguita, et al., 2010), desvinculación educativa (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Demanet y Van Houtte, 2014), rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue escolar (Glasman, 2000), desafección escolar (Hernandez y Tort, 2006), desafiliación escolar (Coulon, 1993) o no pertenencia escolar (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), entre otros. Pese a la multiplicidad de nombres, el mínimo común denominador de todas las aproximaciones es la idea de acumulación progresiva que conduce al fracaso escolar y al posterior abandono prematuro de las instituciones educativas.

desvinculación escolar, incluyendo tres dimensiones de análisis que enriquecen sustancialmente la mirada en torno al fenómeno. Estas dimensiones son la ya tradicionalmente contemplada dimensión conductual, que hace referencia a los comportamientos desarrollados por el alumnado en base a los estándares de la institución escolar; la dimensión cognitiva, relacionada con la motivación mostrada por el alumnado a la hora de invertir en su proceso de aprendizaje; y la dimensión emocional, vinculada con el sentimiento de pertinencia hacia la institución escolar (y el grupo de iguales, profesorado, etc.) y los vínculos afectivos desarrollados en el seno de la misma (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015a). En este sentido, solo si se contemplan las manifestaciones de las tres dimensiones de la desvinculación escolar de manera conjunta e interrelacionada se podrá comprender y analizar el fracaso escolar de forma completa y contextualizada.

Pero, ¿Por qué están relevantes el estudio de la (des)vinculación escolar? Autores clásicos como Finn (1989) o Rumberger (1987) ya señalaron a la desvinculación escolar como un claro elemento medidor de los procesos de abandono escolar, mientras que Audas y Willis (2001) o Van Houtte y Van Maele (2012) aportan evidencias crecientes de la vinculación escolar como determinante clave del éxito escolar. Para otros autores como Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) este fenómeno sirve como importante pronosticador del rendimiento educativo, y como tal, impacta en la futura construcción de las trayectorias formativas de los y las jóvenes. En este sentido, Tarabini, et al., (2015a; 2015b) no solo han demostrado la relación entre vinculación y abandono escolar prematuro sino que también han puesto de relieve su papel preventivo (una fuerte vinculación emocional incrementa sustancialmente las posibilidades de desarrollar una trayectoria educativa exitosa) así como las lógicas expresivas que le subyacen (si bien la vinculación media el rendimiento escolar, es la dimensión afectiva-emocional del fenómeno la que tiene mayor peso en la triada - emocional, conductual y cognitiva - anteriormente expuesta).

Volviendo a la idea del fracaso escolar y sus manifestaciones como fenómenos multidimensionales y multiescalados, se puede afirmar que el centro educativo (entendido como un campo social-institucional desigual) no es el único intermediario en el proceso de desvinculación, fracaso y abandono escolar prematuro. Si bien, el alumnado y las prácticas del centro educativo están fuertemente mediadas por el

contexto y los factores inhibidores o facilitadores del mismo⁸. Especialmente en el momento de su cristalización, es decir cuando el fracaso obtiene la forma de abandono escolar prematuro, se puede observar la convergencia de procesos “internos”, principalmente individuales y familiares, que llevan a los y las jóvenes a abandonar la escuela (*drop out*) con procesos de carácter “externo”, generalmente propiciados por la organización del sistema educativo, en general, y las prácticas de los centros educativos, en específico, que empujan a determinados jóvenes hacia su fracaso y abandono prematuro de la trayectoria escolar (*push out*), demostrando a su vez el rol multicausal del fenómeno (Rumberger, 2011; Escudero y Martínez, 2012).

Asimismo, el abandono escolar prematuro aparece como la manifestación culminante del fracaso escolar y la desvinculación educativa. Este es el resultado final del proceso de desvinculación en el cual el alumno, principal protagonista, paulatinamente va alejándose de la institución escolar simbólica y físicamente (Enguita, et al., 2010); proceso “oculto” que se inicia habitualmente en la educación primaria y que se hace especialmente intensivo en la educación secundaria (Rué, 2006), y el cual se hace visible a partir de la exposición de elementos tales como el absentismo, el bajo rendimiento o la indisciplina, entre otros indicadores (Calero, 2006; Mena, et al., 2010).

Sin embargo centrarse tan solo en las expresiones más llamativas como la resistencia y/o surgimiento de cultura anti-escolar (Willis, 1977), así como centrarse solo en los casos que culminan en AEP, implicaría posicionarse de una manera parcial e incompleta puesto que son más los alumnos que sufren de las diversas manifestaciones del riesgo al fracaso escolar que los que de esta manera lo manifiestan (Mena, et al., 2010).

Por último, es importante contemplar brevemente los factores que generan la desvinculación educativa, el fracaso escolar, el AEP y, consecuentemente, se erigen como los elementos que cristalizan los procesos de exclusión educativa. En este sentido, citando a Agirdag, Van Houtte, y Van Avermaet, (2012) en Tarabini, et al., (2015a, pág. 210) “*más allá del tipo de actuación de los centros, de sus prácticas, sus relaciones y sus racionamientos, el origen social de los estudiantes sigue actuando como una variable clave por sí misma para entender las oportunidades de vinculación escolar, especialmente por lo que respecta a su dimensión cognitiva. Investigaciones previas ya*

⁸ Entre los cuales destacan la composición social del centro, los mecanismos de atención a la diversidad y las expectativas docentes (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015b).

han señalado que son precisamente los estudiantes de menor estatus socioeconómico los que muestran mayor sentido de futilidad o menor confianza en el éxito de su trayectoria educativa”.

El origen social es sin duda alguna uno de los factores más relevantes en términos de éxito o fracaso escolar. Sin ir más lejos, Enguita, et al., (2010) atribuyen hasta un 50% de las diferencias en rendimiento a la clase social de origen. Resumido en palabras de Tarabini, Jacovkis y Montes (2017, pág. 15) “*la distancia entre la cultura dominante de los centros educativos y las familias de menor estatus socioeconómico y cultural, junto con las carencias específicas de los entornos sociales más desfavorecidos en términos de capital cultural y de apoyos familiares específicos, son elementos claves para explicar la desigualdad social que se refleja en los procesos de éxito y fracaso escolar en nuestro país*”.

Sin embargo, el origen social no es el único factor mediador del éxito y fracaso escolar: el origen étnico y el género también obtienen una relevancia significativa⁹. En relación al género, este elemento marca importantes diferencias relativas a la experiencia educativa. Por ejemplo, las chicas tienen un 10% menos de probabilidad de repetir curso (Enguita, et al., 2010), el papel de los estudios en su identidad como estudiantes está menos penalizada dentro del grupo de iguales que la de sus congéneres varones (Kane, 2006) y sus relación con el profesorado suele estar más basada en la confianza y la reciprocidad (Rodríguez- Martínez y Blanco García, 2015). En relación al origen étnico, el alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o que no ha nacido en el país de acogida se enfrenta a un conjunto de dificultades específicas y añadidas que pueden perjudicar en mayor medida su trayectoria educativa (Fernández y Real, 2015). Entre otros, obtienen peores resultados académicos (por ejemplo, en las pruebas PISA, según Calero y Escardíbul, 2016), sufren procesos de desorientación y extrañamiento cultural, especialmente entre los que no dominan la lengua, y finalmente, sufren en mayor medida de falta de acompañamiento y ayuda por parte de sus familias en su faceta como estudiantes debido principalmente a su bajo capital instructivo, al desconocimiento de la lengua o al desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo, entre otros (Pàmies, et al, 2013).

⁹ Si bien, la presente tesis doctoral se centra exclusivamente en el origen social como variable central de su análisis. Esta elección se debe a cuestiones relativas a los recursos (temporales y humanos, principalmente) y a la necesidad de concreción y delimitación analítica.

En conclusión, el fracaso escolar se manifiesta de muchas maneras. Si bien, la vinculación o desvinculación escolar parece alzarse como la proxy más acertada en cuanto a la previsión del grado de desarrollo de este fenómeno se refiere. Del mismo modo, y pese a reconocer la importancia de los centros educativos a la hora de establecer marcos de oportunidad y posibilidad desiguales, las variables sociales siguen teniendo un peso determinante y juegan un papel clave en cuanto al éxito y el fracaso de las trayectorias educativas se refiere. En el próximo apartado se profundizará precisamente sobre estos aspectos incluyendo el último elemento restante en la ecuación: la(s) desigualdad(es) social(es).

1.3. Las desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias

El perfil social y cultural del alumnado y sus familias es considerado desde mediados de los años sesenta uno de los indicadores más relevantes de rendimiento y éxito académico. En este sentido, el informe Coleman supuso un punto de inflexión ya que puso de manifiesto la importancia del entorno familiar por encima de los factores propiamente escolares en la explicación del rendimiento educativo desigual (Coleman y Hopkins, 1966); así como identificó la privación cultural de las familias de entornos desfavorecidos como clave explicativa de la desigualdad educativa (Bonal, 1998; Curran, 2017).

Sin embargo, como resultado de dichos hallazgos se empezaron a extender toda una serie de corrientes y perspectivas que culpabilizaban a las familias de clase trabajadora con menor estatus social, cultural y educativo atribuyéndoles no solo una menor provisión de recursos escolares sino también una aparente falta de valoración, interés y participación en lo relativo a la vida escolar de sus hijos e hijas (Dubet y Martucelli, 1998).

En definitiva, la introducción de los elementos sociales-familiares en la explicación del éxito y el fracaso educativo, pese a abrir la oportunidad de estudiar la interacción entre los elementos escolares y las desigualdades sociales de origen y romper algunos de los preceptos de la escuela meritocrática funcionalista imperantes hasta el momento, expuso a juicio (y continua haciéndolo actualmente) a aquellas familias más desfavorecidas, auto-responsabilizándolas de su situación y de la de sus hijos e hijas (Skeggs, 1997).

Este tipo de concepciones han sido etiquetadas bajo el nombre de “teorías del déficit”. Citando a Valencia (1997) en Curran (2017, pág. 17) “*la teoría del déficit responsabiliza al individuo de experimentar dificultades de aprendizaje, falta de motivación, comportamiento disruptivo y, en última instancia, del fracaso escolar por cuestiones de índole individual, ignorando factores institucionales y estructurales*”. Desde esta perspectiva, las características psicológicas tales como la falta de capacidad o motivación, entre otras, “aparecen” como los elementos causales del fracaso. Sin embargo, este enfoque obvia aquellas cuestiones estructurales que provocan el surgimiento de dichos factores y que, en el fondo, deberían ser el foco de interés tanto de análisis como de intervenciones.

No obstante, desde hace décadas muchos son los autores y las corrientes que han tratado (algunos de ellos/as con indudable éxito) de superar y rebatir las posturas afianzadas en los supuestos de la teoría del déficit. En primer lugar, los ya citados Bernstein y Bourdieu, desde su enfoque crítico de la sociología de la reproducción, pusieron en contexto los mecanismos generadores de las desigualdades educativas (Bonal, 1998), dando un peso creciente a la institución escolar como campo social desigualmente estructurado (Bourdieu y Wacquant, 1992) y rechazando las atribuciones causales mecánicas propias de la teoría del déficit. Por el contrario, para estos autores son las relaciones de poder que se dan en la escuela, así como la menor distancia entre modelos de socialización y la ventaja comparativa que obtienen las familias mejor posicionadas gracias a su mayor conocimiento de “las reglas del juego” (Ball, 2003; Van Zanten, 2007), lo que permite el desarrollo desigual de trayectorias más exitosas.

En segundo lugar, merece la pena destacar el trabajo de Richard R. Valencia, el cual se ha dedicado durante más de quince años a deconstruir la teoría del déficit en el campo de la educación. Para el autor, esta corriente de pensamiento deficitario asume que las carencias internas (tales como las más bajas capacidades intelectuales, la falta de motivación o las deficiencias lingüísticas) son la causa del fracaso académico entre los estudiantes con menor nivel socioeconómico y cultural (Valencia, 2010), atribuciones que culpabilizan a la “victima” y que están más basadas en la ideología que en el rigor y las evidencias científicas (Valencia, 1997). Además, el autor presenta evidencias que respaldan la influencia de determinadas condiciones escolares (tales como la calidad docente o la inequidad de recursos educativos) en los resultados académicos del estudiantado de bajo nivel socioeconómico (García-Pérez, 2012). En este sentido, y

citando al propio Valencia en su sugerentemente titulado *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (2010, pág. 152), “*la teoría del déficit trata los síntomas del fracaso escolar, es decir los bajos índices de rendimiento académico, la baja puntuación en los exámenes de lectura o sus altas tasas de deserción, en lugar de centrarse en las causas que están en la raíz, por ejemplo, el tipo de escuela a la que asisten y su composición social*”.

Por último, pero no por ello menos importante, una última característica del enfoque de las teorías del déficit (y por la cual se torna adicionalmente relevante la necesidad de eludirla) es que la escuela aparece como un elemento al margen de la definición y desarrollo de las desigualdades sociales; ocupando un lugar desde el cual la capacidad de intervención en pro de la erradicación de la desigualdad no tiene cabida (Curran, 2017; Gazeley, 2012) y el cual pone en evidencia la capacidad transformadora tanto de la política educativa como de las propuestas encaradas a la innovación y mejora educativo-pedagógica.

En definitiva, las desigualdades sociales son muy relevantes a la hora de comprender el desigual desarrollo educativo de los y las jóvenes pero siempre y cuando se tenga presente su interrelación con el contexto social, cultural e institucional. Precisamente los próximos apartados de la presente tesis doctoral se centran en dos de los aspectos más relevantes “apuntados” por la perspectiva crítica en el análisis de la influencia de las desigualdades sociales (especialmente las desigualdades de origen) en el desarrollo de las trayectorias educativas hacia el éxito o el fracaso: la importancia de los capitales y el *habitus* familiar (Bourdieu, 1977) y el papel de las expectativas y aspiraciones socioeducativas de clase (Gillies, 2005).

1.3.1. La importancia del *habitus* familiar y la desigual acumulación de capitales

Las desigualdades sociales y culturales han cobrado un gran peso a la hora de definir el éxito o fracaso de las trayectorias educativas; espacio donde la influencia del origen social tiene un gran poder explicativo a la hora de dilucidar los mecanismos generadores de dicha desigualdad (Curran, 2017). En este contexto, las aportaciones teórico-conceptuales del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) han obtenido una relevancia central a la hora de generar un esquema interpretativo que permita entender no solo el surgimiento sino también la reproducción y perpetuación de las desigualdades educativas, sociales y culturales. Además, su análisis de las clases sociales permite ir

más allá de las meras condiciones materiales de existencia e introduce, por un lado, la interacción social y las relaciones sociales que se dan en los diferentes espacios sociales (Bourdieu, 1985), y por el otro, la dimensión cultural y simbólica imprescindible a la hora de entender cómo se configuran las diferentes disposiciones de clase.

Bourdieu (1977) explora a través de la introducción del análisis de la distribución de capitales (social, económico, cultural y simbólico) y del uso de su concepto de habitus los procesos de interrelación entre agencia y estructura; es decir, analiza los efectos de la clase social y las condiciones socioculturales objetivas en las posiciones subjetivas (o subjetividades) del individuo (Bourdieu, 1977; 1986).

En relación a los capitales, Bourdieu (1986; 1990) identifica cuatro formas o tipologías principales. El capital económico hace referencia a los ingresos familiares así como a la existencia de propiedades o de patrimonio familiar. El capital social representa la red de relaciones sociales y se compone de los recursos relacionales que un individuo puede movilizar. Este incluye los recursos (tales como otros capitales) que la red de contactos o relaciones es capaz de movilizar. El capital simbólico hace referencia al reconocimiento que los agentes externos hacen del individuo y de sus capitales en términos de prestigio, estatus, reputación, crédito o autoridad. Según Nowotny (2003) el capital simbólico no es más que el reconocimiento del capital económico y cultural. Precisamente la cuarta y última tipología se corresponde con el capital cultural. Este, reconocido por Bourdieu como el más importante entre los capitales, y transmitido en el seno de la familia durante el proceso de socialización primaria, hace referencia al conjunto de recursos culturales tales como la educación, los conocimientos y habilidades, el sentido del gusto o las actitudes y percepciones, entre otros, que producen posiciones socialmente diferentes en el seno de la estructura social (Bourdieu, 1986) y permiten la movilidad dentro de la misma (Bourdieu, 1997).

Además, el autor identifica tres formas distintas de capital cultural. En primer lugar el capital cultural objetivado, equiparable a los bienes educativo-culturales tales como libros, obras de arte, discos, etc., y el cual puede transmitirse con la transmisión del bien. En segundo lugar el capital cultural institucionalizado, es decir, aquel reconocido oficialmente por las instituciones (especialmente las educativas) y el cual se obtiene a través de los títulos, credenciales y certificados educativos. Y por último, el capital cultural incorporado, el cual hace referencia a la interiorización del capital cultural y su

traslación en determinadas disposiciones y gustos (Bourdieu y Wacquant, 1992), dando como resultado el habitus de cada individuo.

En este sentido, el habitus es definido por Bourdieu como “*un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir*” (Bourdieu, 1972: 178). En otras palabras, el habitus permite analizar los efectos de la clase social objetiva en relación a los esquemas de percepción, pensamiento y acción subjetivos de los diferentes individuos (Curran, 2017).

Es pues a partir de un habitus determinado que los sujetos obtienen el marco relacional donde acaecen sus prácticas; permitiéndonos además establecer paralelismos entre las prácticas, los datos por supuesto y los estilos de vida desarrollados, frecuentemente “de manera inconsciente”, por los miembros de una misma categoría dentro de la estructura social. En relación a esto último, en términos de Reay, et al (2013), mientras que los individuos tienden a omitir explícitamente las referencias a su posición estructural de clase, como si así negaran sus implicaciones, dicha posición y sus consecuencias se encuentran profundamente interiorizadas y se hacen claramente visibles en la forma de experimentar su vinculación con el mundo social que les rodea.

Asimismo, hablar de habitus es precisamente lo que permite establecer un claro enclave entre agencia y estructura. Desde esta perspectiva los individuos ni realizan acciones totalmente “libres”, puesto que éste opera como marco no electo de las decisiones y las prácticas, ni están completamente determinados, puesto que el habitus deja lugar a un abanico más o menos amplio de prácticas diversas. No obstante, y pese a su vertiente estructural, el habitus no es un elemento inamovible y muchos son los autores que han estudiado los procesos de consolidación o negociación del habitus, especialmente cuando este entra en confrontación con un espacio o campo social determinado (por ejemplo, la escuela), así como los procesos de ruptura o transformación resultantes¹⁰ (Lehmann, 2007; Ingram, 2009; Bourdieu y Wacquant, 1992).

¹⁰ Para más información detallada al respecto véase el apartado 2.5, el cual se centra específicamente en el análisis específico de las transformaciones del habitus.

En conclusión, la clase social y las desigualdades inherentes a la misma juegan un rol fundamental a la hora de explicar las diferentes prácticas y experiencias sociales, en general, y educativas, en específico. En este sentido, los conceptos clave de Bourdieu (1977; 1986), las formas de capital y el habitus, nos ayudan a establecer puentes explicativos entre las condiciones estructurales y su interiorización, y en definitiva, a definir la posición e identidad social de los individuos de una manera relacional. Del mismo modo, el perfil social juega un papel muy relevante a la hora de configurar aspiraciones y expectativas altamente desiguales. Por ejemplo, Bourdieu (1980) apuntaba al fenómeno de que las aspiraciones subjetivas desarrolladas por los sujetos tienden a correlacionar con las posibilidades e imposibilidades inscritas en las condiciones objetivas, no debido a una evaluación exacta e informada de las oportunidades de éxito, sino al hecho que las disposiciones inculcadas en torno a las posibilidades e imposibilidades engendran, a través del habitus, disposiciones objetivamente compatibles con dichas condiciones. Es por ello que en el siguiente apartado se discute en mayor profundidad la importancia analítica de las aspiraciones y las expectativas socioeducativas.

1.3.2. La desigual construcción de las expectativas y aspiraciones socio-educativas

Tal y como se ha ido apuntando en los apartados anteriores el perfil social del alumnado juega un papel muy relevante a la hora de configurar las aspiraciones y las expectativas sociales y educativas. Sin embargo, antes de entrar en detalle en los aspectos relativos a su desigual construcción es necesario clarificar las principales diferencias existentes entre ambos conceptos.

Son múltiples los autores que han trabajado ampliamente en el terreno de las aspiraciones y las expectativas (Markus y Nurius, 1986; Gale y Parker, 2015; Boxer, et al., 2011; Dubow et al., 2009; entre otros), estableciendo las bases para la diferenciación entre ambos conceptos. Así pues, si bien las aspiraciones hacen referencia al imaginario deseado, es decir al sueño a alcanzar, las expectativas tienen una base más terrenal y hacen referencia a las previsiones o probabilidades asumidas para un futuro próximo. En esta línea, Markus y Nurius (1986) introdujeron el concepto de “possible selves” (yoes posibles) a la hora de identificar desconexiones o diferencias entre las aspiraciones y las expectativas. Para los autores las aspiraciones son representaciones cognitivas construidas en base a (auto)proyecciones futuras, las cuales pueden ser

negativas o positivas, reflejan y representan tanto sus esperanzas como sus temores y las cuales no necesariamente se encuentran ancladas en la realidad social; mientras que las expectativas sí que se basan en estas proyecciones ancladas en la realidad social y se encuentran conectadas con los factores y/o barreras percibidas del entorno (tales como el perfil de clase o el rol de género, entre otras) (Armstrong y Crombie, 2000).

Precisamente debido a que los *possible selves* no derivan necesariamente de las realidades empíricas existe siempre la posibilidad de que se produzca una desconexión entre los yo aspirados y los yo esperados (Boxer, et al., 2011). Es decir, los primeros hacen referencia a aquellos seres a los que aspiran ser y en los que desean convertirse, mientras que los segundos hacen referencia a los seres esperados, es decir, a aquellos en los que creen que se convertirán. Además, ambos “yoies” no siempre van estrictamente en consonancia por motivos de diversa índole. Por ejemplo, un joven académicamente capacitado y altamente motivado que quiera asistir a la Universidad podría sentirse inhibido de hacerlo por la realidad económica (altos costes de matrícula, necesidades económicas familiares, etc.) y por la realidad social (falta de apoyo familiar, falta de modelos de éxito, etc.) optando finalmente por otras opciones educativas de menor “prestigio o estatus social” (Destin y Oyserman, 2009).

Pero, ¿Por qué es tan relevante hablar de expectativas y aspiraciones educativas en términos de clase? ¿Qué vinculación tienen estas con las trayectorias de éxito o fracaso?

En relación a la primera cuestión, es importante tener presente que los diferentes grupos sociales imaginan sus proyecciones futuras, tanto las deseables como las posibles, de manera diferente (Khattab 2015). En este sentido, y tal y como destaca Curran (2017, pág. 84), “*estas son un reflejo de las desigualdades sociales existentes*”. En primer lugar, por la clara influencia que las desigualdades sociales y el perfil social juegan en la creciente brecha existente entre los itinerarios formativos previstos (expectativas) y las opciones educativas y las profesiones deseadas (aspiraciones), brecha que va creciendo conforme avanza la trayectoria educativa del o la joven (Furlong y Biggart, 1999). En segundo lugar, por el procedimiento reductor de las aspiraciones al que la escuela somete a los jóvenes de entornos sociales más desfavorecidos (Dupriez, et al, 2012; Romito, 2017), los cuales abrazan esta lógica de la reducción de las aspiraciones basándose en su decreciente percepción de oportunidades disponibles (Ball, et al., 2002). Además, vale la pena destacar que estos marcos de oportunidad estarán

fuertemente influenciados y/o delimitados principalmente por el peso del capital cultural. Esto va en consonancia con la idea expuesta por Romito (2017) en torno al papel que juega el actual orden escolar y los mecanismos de orientación y acompañamiento educativo a la hora de propiciar (o regular, en sus propios términos) el desarrollo de determinadas trayectorias y la consecuente construcción e interiorización de un conjunto de subjetividades que legitimen y encajen con ella (en la línea de “ajustar” las aspiraciones del alumnado). En tercer y último lugar, por el procedimiento autoexcluyente a la que estos jóvenes se someten por mantener la percepción de que los estudios postobligatorios no son “para gente como nosotros” (Archer et al, 2007); operando estas restricciones a través de la violencia simbólica, que en términos de Bourdieu, es la que genera la reproducción de las propias condiciones de subordinación.

Así pues, la posición social de origen y el entorno familiar juegan un papel fundamental a la hora de definir, consciente o inconscientemente, las aspiraciones de los hijos e hijas. Los estudios sobre el desarrollo infantil han demostrado que los niños aprenden la importancia del logro educativo y profesional de sus padres, los cuales son los principales transmisores de experiencias y valores (Dubow et al., 2009). Además, el estatus social en el grupo de pares de la infancia contribuye al futuro desarrollo académico y vocacional en la edad adulta (Dubow, et al., 2006). Paralelamente, otros estudios como el de Beal y Crockett (2010) apuntan a que las actividades extraescolares y extracurriculares también tienen un vínculo importante con la conformación de aspiraciones y expectativas. Estos demostraron que las expectativas educativas y ocupacionales se ven influenciadas por la participación en actividades extracurriculares relacionadas, a la vez que la participación en las actividades también se ve influida recíprocamente por las expectativas de los y las jóvenes.

En segundo lugar, en relación al impacto de la construcción de las aspiraciones y las expectativas en las trayectorias de éxito, es importante considerar que múltiples estudios han demostrado que la generación y el mantenimiento de expectativas positivas, incluidos elementos tales como el optimismo respecto a la finalización de los estudios secundarios o en torno a la capacidad de encontrar un empleo estable a corto plazo, producen efectos positivos tanto en la protección como en la promoción de la posición social (Dubow et al., 2001). En este sentido, aquellos jóvenes que, “independientemente” de su perfil social, mantienen altas expectativas en torno a alcanzar el “logro” académico tienen más probabilidades de alcanzarlo realmente; si

bien, esta correlación es especialmente clara cuando existen elementos o factores sociales facilitadores (Messersmith y Schulenberg, 2008, Ou y Reynolds, 2008).

En términos de Boxer, et al., (2011, pag. 610) “*las aspiraciones y expectativas son, por lo tanto, influencias potencialmente críticas en las futuras trayectorias académicas y ocupacionales de los jóvenes. Si bien, por supuesto, ni las aspiraciones ni las expectativas operan en el vacío*”. No en vano, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre muchas otras instituciones internacionales, han apostado en los últimos años por la mejora de las aspiraciones educativas como estrategia para elevar las estadísticas de participación en la educación postobligatoria (Curran, 2017) así como incrementar la competitividad nacional de la economía global de la sociedad del conocimiento (Gale y Parker, 2015).

En definitiva, la construcción de las expectativas y las aspiraciones socioeducativas está fuertemente influenciada por el marco de oportunidades percibido y por la desigual posesión de capitales. Los diferentes grupos que componen la estructura social tienden a establecer diferentes formas de imaginarse a sí mismos, y estas formas, están estrechamente relacionadas con las desigualdades “objetivas” que afectan a la propia estructura social y a su interiorización “subjetiva”. Es por ello que tan solo luchando contra las desigualdades sociales que operan a nivel estructural se podrá, no tan solo ampliar sino también modificar sustancialmente, la forma en que los y las jóvenes proyectan su trayectoria biográfica idealizada y/o esperada.

1.4. Motivaciones, rationalidades y lógicas de acción. ¿Qué impulsa el desarrollo de las trayectorias educativas?

El estudio de las razones, motivos y/o lógicas subyacentes a las acciones humanas ha sido, bajo indefinibles nombres, uno de los puntos de interés central en la historia de las ciencias sociales, en general, y de la sociología, en particular. Esto ha provocado que desde hace años exista un debate permanente e irresuelto en torno a la conceptualización, uso y pertinencia de diversos modelos que pretenden explicar el fenómeno. Sin embargo, pese a la falta de consenso generalizado entre e intra disciplinas académicas, de los diversos conceptos empleados para explicitar los mecanismos que llevan a los individuos e instituciones a desarrollar determinadas conductas y prácticas son tres los que han sobresalido históricamente por encima del resto. Estos son las motivaciones, las rationalidades y las lógicas de acción.

En relación a las motivaciones, este concepto proviene del campo de la Psicología (y en menor medida, de la Filosofía) y se refiere a los “motivos” o “causas” que impulsan y/o incitan a los individuos al desarrollo de determinadas acciones cuyo foco es el cumplimiento de unos objetivos predeterminados. Sin embargo, puesto que la motivación no es un fenómeno unitario, es decir que los sujetos pueden presentar diferentes cantidades de motivación pero también, y lo que es más importante, diferentes tipos de motivaciones, a lo largo de los años se han ido identificado causas detonantes de la acción de muy diversa índole (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, el debate en torno a las motivaciones se centra actualmente en la evolución de la tradicional contraposición entre motivaciones de carácter intrínseco y motivaciones de carácter extrínseco. En este debate, Ryan y Deci (2000) han establecido una serie de criterios y gradaciones que permiten ordenar, según el grado de interiorización, las diferentes categorías motivacionales. En relación a las motivaciones intrínsecas, estas se definen como el motor de realización de una actividad por la satisfacción inherente del desarrollo de la propia actividad más que por una consecuencia separable de la acción (Ryan y Deci, 2000). Estas no responden a estímulos externos, presiones o recompensas sino a la “obligación” internalizada de actuar por el desafío y/o la satisfacción constitutiva a la acción. En este sentido, Mas Tous y Medinas Amorós (2007, pág. 18) citan *“en el contexto académico, Ryan y Deci (2000) consideran la motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitarse las propias capacidades, a explorar y aprender”*.

En relación a las motivaciones extrínsecas, estas se definen como aquellas motivaciones a la acción que vienen suscitadas por la existencia de alguna recompensa manifiesta e independiente a la tarea o acción en sí (Mas Tous y Medinas Amorós, 2007). Sin embargo, Ryan y Deci (2000) han establecido una serie de gradaciones en torno a la categoría puesto que los individuos pueden realizar las acciones motivadas extrínsecamente tanto de manera impulsada o dispensada externamente, donde generalmente la disposición a la acción muestra signos de desinterés o incluso resistencia a la misma, o impulsada internamente y de manera autoreferida, reflejando una aceptación interiorizada del valor o utilidad de la recompensa de la acción. Esto lleva a considerar a la categoría de “motivaciones extrínsecas” como multidimensional y a incluir cuatro tipos de subcategorías según su nivel de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La regulación externa es la menos autónoma de las categorías de motivación extrínseca y se corresponde con aquellos comportamientos que se realizan para satisfacer una demanda externa y/u obtener una recompensa igualmente externa. La regulación introyectada es la siguiente categoría en términos de menor nivel de autonomía y se corresponde con aquellas motivaciones a la acción propiciadas por la presión percibida y con el objetivo de evitar sentimientos autoimpuestos de culpa o ansiedad. En este sentido, aunque la regulación es interna la conducta viene motivada por un foco de causalidad percibido externamente. La regulación identificada es un tipo de motivación más autónoma que las anteriores y la acción viene motivada por la identificación del sujeto con el valor de la propia actividad y su resultado. En otras palabras, los individuos aceptan e interiorizan una regulación externa como propia al identificarse con la importancia de realizar dicha acción (y de su obtener su resultado). Por último, la regulación integrada es la más autónoma de las motivaciones extrínsecas. Según Ryan y Deci (2000) el proceso de integración ocurre cuando las regulaciones identificadas se asimilan por completo a uno mismo y los motivos de la acción se internalizan y autodeterminan. Esta categoría comparte muchas cualidades con las motivaciones intrínsecas, siendo ambas categorías que presentan un alto grado de autonomía y en las cuales no hay presencia de focos de conflicto o resistencia. Sin embargo, esta categoría todavía se considera extrínseca puesto que el comportamiento que motiva la acción proviene del presunto valor instrumental respecto a su resultado, el cual continúa estando separado de la realización de la acción.

Finalmente, para los autores existen, además de las diferentes categorías de motivación extrínseca e intrínseca presentadas anteriormente, un tercer tipo de “motivaciones” caracterizadas por el estado de “amotivación” o “desmotivación”, el cual se define por la ausencia y/o carencia de intención o motivos para la acción. Este estado no implica la inactividad o falta de acción por defecto, sino que también incluye aquellas actuaciones desarrolladas sin intencionalidad ni sentido causal (González, 2005). En este sentido, la amotivación relativa al desarrollo de una actividad o acción puede ser el resultado directo de no valorar dicha actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Deci, 1975) o de no creer que dará un resultado esperable y deseado (Ryan y Deci, 2000).

Sin embargo, muchos son los autores y corrientes que han criticado (y desde su punto de vista superado) el uso del concepto de motivaciones a la hora de explicar y

argumentar el comportamiento y las acciones sociales desarrolladas por los individuos. Desde las perspectivas que se presentan a continuación, las motivaciones son construidas como un fenómeno “*ex-ante*” y su mayor fragilidad conceptual proviene del hecho de que estas pueden o no estar conectadas con las prácticas o acciones realizadas finalmente por el sujeto; en otras palabras, las motivaciones describen un estado psicológico y no tienen en cuenta la puesta en acción. Esto es debido principalmente a que la construcción de las motivaciones se basa en elementos intrínsecos de la conducta humana, construcción que si bien se ha observado puede incluir procesos de condicionamiento externo, no logra captar los condicionantes estructurales de la acción ni las modificaciones que estos condicionantes generan en la lógica de la misma.

Por estas y otras muchas mas razones, conceptos como el de lógicas de acción o el de racionalidades¹¹ han copado gran parte del debate histórico desarrollado entre las diferentes tradiciones dominantes en el campo de la investigación social a la hora de explicar los motivos que acontecen a las acciones, especialmente en el campo de análisis de las lógicas organizacionales y en el campo de la elección escolar (Maroy, 2004; Ball y Maroy, 2009; Van Zanten, 2009). De entre estos, la presente tesis doctoral se centra en el uso del concepto de lógicas de acción por dos motivos principales: la voluntad de ir más allá del sentido racionalmente y estratégicamente atribuido a la acción y su vinculación clara con la idea de disposiciones y esquemas de acción propios del habitus y desarrollados al largo de la vida. Asimismo, si bien las lógicas de acción han sido utilizadas históricamente y de forma casi exclusiva para explicar el comportamiento de diversas organizaciones (véase de nuevo Maroy, 2004; Ball y Maroy, 2009; Van Zanten, 2009), a lo largo de las mismas investigaciones ha quedado patente su utilidad a la hora de explicar los motivos que subyacen al comportamiento y a las acciones de los individuos así como para definir los motivos estructurantes de la toma de decisiones y de la construcción de la elección educativa (véase Kosunen, 2013).

¹¹ Si bien el concepto de racionalidad o racionalidades no se analizará en profundidad puesto que “los procesos de elección” no son el objeto de estudio específico de la presente tesis doctoral, cabe destacar que son mucho los y las autores que han teorizado y aplicado, de una manera u otra, dicho concepto con el objetivo de explicar la acción de los sujetos en diferentes contextos sociales e institucionales. Desde el clásico concepto de “racionalidad instrumental” (Boudon, 1993) hasta la más actual “racionalidad limitada” (Simon, 1972), la cual introduce las condiciones de elección y las barreras culturales, económicas y sociales (Ben-Porath, 2009), son muchos los que han intentado explicar mediante su uso los motivos de actuación, elección y, en definitiva, acción humana.

Como señala Maroy (2004) el término “lógica de acción” se erige como una construcción “*ex-post*” donde se recogen las orientaciones o motivos que enmarcan el conjunto de prácticas desarrolladas en un ámbito concreto (Zancajo, 2017). En este sentido, como afirman Ball y Maroy (2009, pág. 99) “*el término “lógica” no hace referencia a un razonamiento explícito sino a una coherencia implícita entre una serie de prácticas que, en última instancia, constituyen una cierta postura desarrollada por el actor*”.

Del mismo, para Bernoux (2004) una lógica de acción nace, aunque solo en parte, de los sentidos que el sujeto da a la acción que emprende, siempre enmarcando dicha acción (y añadiríamos, dicho sentido) en un contexto situacional concreto. Así pues, las lógicas de acción ejercen una función de “guía” para las prácticas y acciones desarrolladas, regulan los comportamientos de forma consciente e inconsciente y constituyen, a su vez, una representación de las acciones desarrolladas a lo largo del curso de vida.

Por ende, las lógicas que guían la acción desarrollada por el sujeto no siempre responden, de manera explícita, a una racionalidad construida por el mismo; si bien presupone algún tipo de racionalidad subyacente esta no debe ser entendida de manera mecánica ni como un proceso consciente ni como un proceso instrumental (Van Zanten, 2009).¹² En este sentido, las prácticas desarrolladas pueden estar basadas y fundamentadas en los valores y sentimientos del sujeto, es decir, responder a cuestiones de orden expresivo alejadas de comportamientos estratégicos más instrumentales.

Por otro lado, las lógicas de acción no tienen lugar en el vacío, sino en entornos estructurados y reglados social e institucionalmente (Bonal, 2017). Como consecuencia, y debido al lugar desigual que los individuos ocupan en estos entornos, las lógicas de acción no necesariamente tienen que operar a un nivel consciente y/o estratégico. Aquí reside la importancia de las lógicas de acción, ya que como señala Bonal (2017) solo teniendo en cuenta la inclusión de formas de acción que vayan más allá de la estrategia propuesta por la lógica de la racionalidad instrumental, las diferentes barreras que operen en los diferentes contextos de elección y los elementos estructurantes propios del proceso de socialización y de la posición de clase (social), se podrá abrir un espacio que

¹² En esta línea, Boltanski y Thevenot (1991) identificaron lo que ellos nombraron como “lógicas de justificación”, las cuales pueden o no ir a la par con las lógicas de acción y cuyo objetivo es el de legitimar de manera interna y externa las acciones realizadas.

permite entender de manera holística el por qué las personas hacen lo que hacen y actúan como actúan.

1.4.1 Desgranando los motivos y las lógicas del acceso a la educación superior

Los motivos y lógicas que llevan a los y las jóvenes a aventurarse hacia las instituciones de educación superior son muy diversas y presentan orientaciones altamente distintivas. En este sentido, pese a la clara predominancia de un discurso social hegemonico en torno a la necesidad de obtención de títulos o credenciales educativas (Collins, 2002), debajo del mismo se pueden atisbar lógicas subyacentes de naturaleza muy distinta que no permiten hablar de una lógica exclusiva por la cual el alumnado decide enrolarse en el proceso de obtención de los estudios universitarios.

Antes de pasar al análisis específico de los motivos y las lógicas de acceso a la educación superior, es importante destacar que las lógicas que envuelven las decisiones constitutivas de la trayectoria educativo-biográfica vienen construidas y evolucionan constantemente a partir de la interacción del sujeto con otros agentes significativos dentro de su contexto estructural, social y cultural (Hodkinson y Sparkes, 1997). Para los autores, elementos como la comunidad, la familia o el grupo de iguales, entre otros, ejercen una influencia tan o más importante que el profesorado, los centros educativos y/o el grupo clase. Además, las lógicas que conforman las transiciones se construyen sobre la base, y teniendo en cuenta, los conocimientos, valores y normas histórico-sociales del contexto.

Además, estudios como el anteriormente citado de Mas Tous y Medinas Amorós (2007) llegan a la conclusión de que la construcción de las “decisiones”, concretamente la de acceder a la educación superior (y la elección de los estudios universitarios), se producen por la combinación de elementos instrumentales y expresivos, extrínsecos e intrínsecos; es decir, apuntarían a que las lógicas mediante las que operan los jóvenes universitarios responden a una malgama de elementos tanto conscientes como inconscientes que responden a casuísticas de carácter tanto interno como de carácter externo. Es por ello que Hodkinson, et al (1996, pág. 155) afirman que *"la creencia en torno a la elección libre, sobre la cual se basa mucha de la política educativa actual, es un mito increíblemente ingenuo o siniestro"*.

Uno de los primeros elementos que orientan o constituyen las lógicas de acceso a la educación superior es la presión social ejercida por el propio proceso de expansión educativa global (Collins, 2002). Como señala Elias (2008), a medida que las nuevas generaciones de jóvenes europeos acceden a mayores cuotas educativas, el hecho de no acceder y superar con éxito la formación universitaria puede suponer un agravio comparativo que implique cierto grado de “exclusión social”. Esto plantea una paradoja interesante ya que pese a que el valor absoluto de los estudios universitarios se encuentra en constante retroceso (es innegable que a día de hoy los estudios universitarios han perdido gran parte de su cuota de exclusividad) su valor posicional no hace más que aumentar tanto en términos sociales como laborales. En esta línea, citando a Villar (2017, pág. 156) *“el título universitario es considerado, desde esta visión credencialista (Collins, 1989), como un recurso para ahorrar preocupaciones relacionadas con el empleo, un medio de control de las posiciones sociales, y no tanto un recurso por su valía de unos conocimientos determinados”*.

Sin embargo, la presión no solo viene ejercida por el contexto social y educativo, siendo el contexto familiar inmediato un claro ejemplo de ello. En este sentido, Villar (2017) identifica posicionamientos altamente desiguales ejercidos por las familias de los y las jóvenes que deciden acceder a la Universidad en relación a la posición social que éstas ocupan. Para la autora, las familias situadas en el estrato social más alto, aquellas con mayor capital cultural e instructivo, son precisamente las que expresan de forma mayoritaria lógicas guiadas por la voluntad de mantenimiento de la posición social. Para estas familias la Universidad se da por descontada dentro del desarrollo de las estrategias de mantenimiento de dicha posición. Lo mismo sucede con los jóvenes provenientes de entornos de clase media, donde los títulos universitarios suponen una pieza clave tanto en el proceso de mantenimiento como en el de ascenso social. Los y las jóvenes que operan bajo esta lógica de acceso en ocasiones tendrán que aceptar estudiar una titulación con fines instrumentales precisamente por la presión familiar explícita o implícitamente ejercida (Villar, 2017). Por último, los jóvenes provenientes de entornos de clase trabajadora parecen estar menos guiados a nivel familiar, recibiendo una enmarcación mucho más débil en términos de acceso y elección del tipo de estudios, siendo la “libertad de elección” la característica familiar principal. Si bien, esta supuesta “libertad” y/o autonomía se explica precisamente por el menor capital económico, cultural y educativo familiar (Bourdieu y Passeron, 1977) y la consecuente

falta de mecanismos de acompañamiento y de una estrategia familiar clara de ascenso social. Este fenómeno pone de relieve dos aspectos. En primer lugar, que la familia y el contexto familiar cercano juegan un papel clave a la hora de delimitar las diferentes lógicas de acceso a la educación superior. En segundo lugar, y de manera transversal, que las expectativas y aspiraciones familiares condicionan en gran medida aspectos del acceso tales como la tipología de estudios seleccionada (Colectivo IOÉ, 2010).

Otro elemento que orienta las lógicas de acceso a los estudios universitarios es la presión ejercida por las dinámicas globales de expansión e inflación credencialista es aquello que algunos han denominado como “*the desire for better jobs*” (West, 1995). El acceso a la Universidad está vinculado frecuentemente con la búsqueda de segmentos más cualificados y especializados del mercado laboral, en otras palabras, existe la consideración generalizada de que la obtención de una titulación universitaria es la mejor manera de “abrir nuevas puertas” en el mercado laboral (Villar, 2017). Además, debido a la actual falta de oportunidades laborales para los y las jóvenes esta dimensión del acceso ha ido ganando peso paulatinamente en las últimas décadas. Es por ello que la carencia de oportunidades de inserción laboral estable y calificada aparece de forma constante en las narraciones de los y las jóvenes como un factor explicativo cada vez más relevante a la hora de explicar las lógicas que guían la “decisión” de seguir estudiando (Villar, 2017).

En esta línea, el discurso de la “empleabilidad”¹³, cada vez más presente en el ámbito institucional europeo, enfatiza en la idea de que las oportunidades laborales y vitales recaen bajo la responsabilidad de los propios individuos, siendo ellos los que deben dotarse de los recursos y las competencias (educativas, pero no solo) necesarias para acceder al segmento del mercado laboral que les corresponda (Tomlinson, 2008; Villar, 2017); y acrecentando la idea socialmente arraigada de la necesidad de obtención de las credenciales educativas superiores (Collins, 2002). De hecho, Tomlinson (2008) señala que una de las principales justificaciones utilizadas por el gobierno británico a la hora de defender el incremento de las tasas de matriculación fue la clara ventaja posicional que la inversión educativa aporta a los sujetos en términos laborales. Este discurso fué además altamente interiorizado a nivel social y esto explica el porqué de la persistencia de esta lógica de acceso a la educación superior pese a la clara evidencia que sugiere

¹³ Los y las jóvenes buscan, bajo este discurso, capitalizar su participación en la educación superior y las credenciales que obtienen de ella para su trabajo futuro (Tomlinson, 2008).

que una cantidad cada vez mayor de jóvenes graduados caen en los procesos de sobrecualificación educativo-laboral (Battu, Belfield y Sloane 2000).

Finalmente, además de las diferentes orientaciones identificadas hasta el momento, se observa un último grupo de lógicas orientadas más por su vertiente expresiva que por elementos instrumentales relativos al ascenso social y/o a la mejora de la inserción laboral-profesional. En este sentido, Dennis, Phinney y Chuateco (2005) identifican que el alumnado que accede a la institución universitaria presenta con frecuencia una combinación, más o menos equilibrada según el caso, de lógicas colectivas/externas e individuales/internas, estando estas segundas estrechamente relacionadas con elementos tales como el interés personal, la curiosidad intelectual y el deseo de lograr una carrera gratificante. Además, Cote y Levine (1997) encontraron que los estudiantes que esgrimían explícitamente estas lógicas de acceso a la universidad (bajo preceptos como el “*University is satisfying because it gives me the opportunity to study and learn*”) acababan obteniendo calificaciones universitarias más altas que aquellos con otros tipos de motivación más instrumentales (relativas al trabajo) o condicionadas externamente (haciendo referencia a la presión familiar para ser exactos).

Asimismo, Mosteiro y Porto (2000) identifican que parte del alumnado (especialmente aquel que proviene de entornos socioeconómicos más favorables y cuya posición social de origen le asegura cierta reproducción en el sistema de estratificación social) antepone al resto de motivos y lógicas enumeradas aquellas relacionadas con la autorealización, el deseo de conocer y la voluntad de aprendizaje. Si bien las autoras identifican la existencia de investigaciones que matizan la preponderancia de este tipo de lógicas basadas en la idea del “me gusta”, argumentando a su vez que estas solo se anteponen a lógicas más instrumentales si se da la casuística de que los estudios pueden realizarse en una institución preferente y/o de proximidad, por ejemplo, en la ciudad o comunidad de residencia del alumnado.

En definitiva, de la revisión de esta literatura se pueden extraer algunas ideas generales que ayuden a la comprensión de las lógicas expresivas de acceso a la educación superior. La primera, es que esta tipología de lógicas se encuentra indiscutiblemente mediada e influenciada por los valores culturales familiares (Cote y Levine, 1997), ya que hasta los motivos, razones o lógicas más expresivas están enraizadas profundamente en aspectos socioculturales más o menos explícitos como las aspiraciones familiares y

personales, la autopercepción como estudiante o las formas más generalistas de opresión cultural (West, 1995). La segunda, es que no es sorprendente que la mayoría de alumnado tienda a incluir lógicas expresivas a la hora de “justificar” sus acciones, especialmente en lo relativo a la elección educativa, puesto que refuerza la idea dominante de que la educación superior debe dar respuesta principalmente a fines vocacionales (West, 1995). Además, se pone de relieve que las lógicas de acceso a la Universidad basadas en elementos expresivos relativos a la voluntad de aprendizaje e interés personal y las lógicas de acceso relativas a la lógica credencialista y a la mejora de la carrera profesional no pueden ser completamente separadas puesto que interrelacionan y coexisten (en mayor o menor medida y generando consenso o conflicto entre ellas) de forma constante (Dennis, Phinney y Chuateco, 2005).

Por último, de forma transversal a las lógicas expuestas en el presente apartado, Villar (2017) introduce un elemento interesante relativo al grado de reflexión existente en torno a la propia lógica que motiva el acceso a la Universidad. En su estudio, coincidiendo con algunos de los estudios identificados en la revisión de la literatura sobre alumnado no tradicional (véase Capítulo 2), los estudiantes más mayores y con una trayectoria previa al acceso a la Universidad más extensa atribuyen a sus compañeros más jóvenes y con trayectorias formativas más lineales elementos de inercia y de falta de reflexividad en todo aquello relativo a su acceso. Según estos, sus compañeros jóvenes deciden continuar estudiando por inercia, de manera mecánica y porque es “lo que toca”, mientras que ellos atribuyen a la lógica de su acceso elementos de experiencia, madurez y reflexión; es decir, formulan su acceso como si de una decisión razonada y contrastada se tratase (Villar, 2017).

En conclusión, las lógicas de acceso a la educación superior pueden estar orientadas por elementos tan diversos y heterogéneos como los propios contextos de dicho acceso. Ya sea por cuestiones relativas a la voluntad de mejora profesional, por el miedo a quedar excluido de las dinámicas socio-laborales, por la presión del entorno familiar o por la voluntad de conocimiento y aprendizaje, los y las jóvenes acuden a las instituciones de educación superior como respuesta a sus inquietudes.

Capítulo 2: El papel de la Universidad en el siglo XXI. Expansión educativa, nuevas desigualdades y alumnado no tradicional

El segundo capítulo del marco teórico cumple con el propósito de introducir los debates actuales desarrollados en torno a la importancia que ejerce la Universidad como institución social; más concretamente, en torno a la función clave que ejerce en la distribución de posibilidades sociales en la mayoría de países europeos desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI. A lo largo de la primera mitad del presente capítulo se elabora una revisión de los trabajos desarrollados en torno a los procesos de expansión e inflación educativa, especialmente en lo referente a la educación superior, a la vez que se presentan algunos de los principales estudios que manifiestan y evidencian el mantenimiento y surgimiento de “nuevas” desigualdades sociales presentes tanto en el acceso como en la vivencia de la educación superior.

Posteriormente, en la segunda parte del capítulo se introduce el concepto de *habitus* institucional así como algunas de las principales aproximaciones que defienden tanto su uso teórico-analítico como el papel que este juega en la constitución de las desigualdades. En el cuarto apartado se elabora una revisión de la literatura existente sobre el concepto de “estudiante no tradicional” (o con trayectoria no tradicional) con el objetivo de definir y concretar el uso y caracterización histórica del mismo. Finalmente, se exploran diferentes estudios cuyo foco se sitúa en el análisis de los procesos de transformación y adaptación del *habitus* sufridos por parte del alumnado no tradicional una vez acceden al seno de la institución universitaria.

2.1. Expansión e inflación educativa. La era de las credenciales

La década final del siglo XX, con la instauración y consolidación de la llamada sociedad del conocimiento, supuso cambios profundos en la configuración de los sistemas educativos europeos. Estos cambios, pese a estar generalmente mediados por la organización concreta de los diferentes sistemas educativos nacionales, se han dado a diferente escala de forma globalizada (Meyer y Schofer, 2006) y han supuesto principalmente un proceso de expansión generalizada de los diferentes segmentos educativos a una población cada vez más amplia y heterogénea en términos de clase, género u origen (Bernardi y Requena, 2010; Marginson, 2016; McCowan, 2018). Los cambios sociales, políticos, legislativos e institucionales, producidos principalmente por

una creciente necesidad de obtención de credenciales educativas para acceder a determinados segmentos del mercado laboral, han generado durante las últimas décadas procesos de expansión educativa ligados a un desplazamiento progresivo de las desigualdades educativas¹⁴ y a un incremento de los procesos de inflación y devaluación de dichas credenciales (Collins, 2002), fenómenos que no llevan sino a una retroalimentación del propio proceso de expansión.

Tal y como Collins pone de manifiesto en “*the credential society*” (Collins ,1979), el creciente y continuado proceso de expansión educativa ha producido una reducción sustantiva del valor de las credenciales educativas. Como consecuencia de dicho proceso de expansión, el mercado laboral ha incrementado su demanda de niveles aún mayores de educación, generando una rueda de expansión educativa continuada. Además, para el autor este proceso de inflación de las credenciales es originado como respuesta a la propia expansión de la escolarización y no como respuesta a la demanda de fuerza de trabajo más calificada por parte del mercado laboral (Collins, 1979; 2002). En este sentido, una característica de este doble proceso de expansión-inflación es que podría irse prolongando de forma indefinida y “sin límites”, incrementando paulatinamente los requisitos de acceso a los distintos segmentos del mercado laboral, y generando a su paso procesos constantes de desclasamiento social y educativo (Bogino, 2016) así como el desarrollo paulatino de nuevas formas de distinción que vayan más allá de la obtención del título académico (Tomlinson, 2008)¹⁵.

Volviendo de nuevo al desarrollo del proceso de expansión educativa, la educación ha sido históricamente un recurso social desigualmente distribuido. Debido a su valor como bien posicional, su capacidad condicionante de las futuras oportunidades vitales y a las desiguales condiciones y medios de competencia entre segmentos sociales, las credenciales educativas han constituido y constituyen uno de los principales recursos de reproducción y mantenimiento de la posición social por parte de familias y segmentos sociales (Carabaña, 1993). Si bien, el acceso masivo de la población a títulos y niveles educativos que tradicionalmente les habían estado vetados, es decir el notable

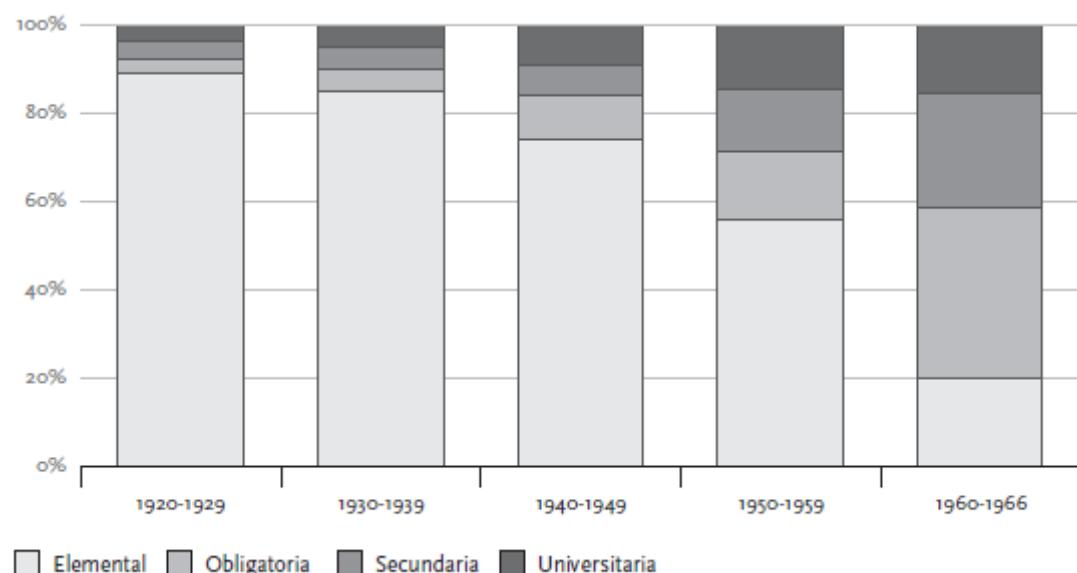
¹⁴ Hablamos de procesos de desplazamiento de las desigualdades educativas y no de disminución o desaparición de las mismas, ya que tal y como ponen de relieve numerosos estudios, los procesos de expansión educativa no necesariamente han implicado la correspondiente disminución de la desigualdad de oportunidades educativas y sociales (Bernardi y Requena, 2010; Mare, 1980; Breen y Jonsson, 2005)

¹⁵ Estos elementos se retoman en el próximo capítulo, el cual se centra en las formas en que se materializa la desigualdad educativa después del proceso de expansión y democratización educativa vivido en los últimos años en el conjunto de países europeos y en los Estados Unidos.

incremento del nivel educativo medio alcanzado por la población, revertiría, al menos parcialmente, el desigual acceso a las oportunidades educativas y constituiría uno de los fenómenos más relevantes que ha tenido lugar a lo largo del periodo de modernización vivido desde finales del siglo XX.

Según los datos presentados para el caso español por Bernardi y Requena (2010), la expansión educativa se ha producido de manera sistémica, afectando en mayor o menor medida a todos los niveles educativos, y ha afectado, aunque de nuevo de manera desigual, a los diferentes grupos sociales identificados en el conjunto del territorio español. En el gráfico siguiente se puede observar este proceso de incremento del nivel educativo por cohorte, es decir, las ganancias intergeneracionales generadas en materia de logro educativo por el proceso de expansión de la enseñanza en España (entre 1920 y 1966). Los resultados evidencian el cambio social y cultural que han ido viviendo las sucesivas generaciones: con cada generación crece la proporción de españoles con niveles educativos altos y decrece la proporción en los niveles educativos bajos.

Gráfico 2. Nivel de estudios por cohorte de la población española nacida entre 1920 y 1966

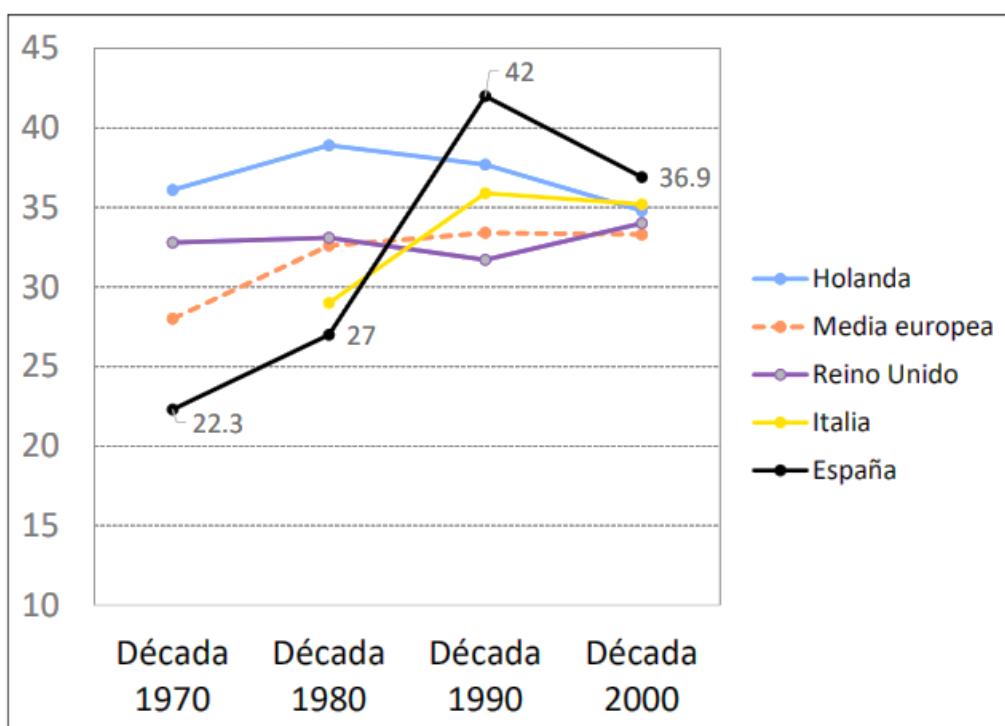


Fuente: Bernardi y Requena (2010)

De hecho, Martínez Celorio (2016) no solo confirma estos procesos de expansión educativa sino que además señala la década de los 90 como el punto clave del incremento de la movilidad social ascendente en España. Como se puede observar en el gráfico siguiente (gráfico 3), en dicha década hasta un 42% de la población adulta se

beneficiaba de los procesos de expansión educativa para mejorar su posición social. Si bien, los datos también demuestran cómo esta tendencia se estabiliza (y posteriormente revierte) a partir de la década de los 2000. De hecho, el propio Martínez-Celorrio (2016) apunta que desde el año 2005, periodo de crisis económica, laboral y social en España, la tasa de descenso social intergeneracional se ha duplicado; si bien, el ascenso educativo continúa en un proceso de crecimiento estabilizado. Esto último concuerda con la tesis defendida por Collins (1979; 2002) en torno a la constante inflación de credenciales educativas y la subyacente perdida de conexión entre el acceso a la educación terciaria y la movilidad social (ahora se requiere algo más que títulos universitarios).

Gráfico 3. Evolución de la tasa de ascenso social entre el año 1970 y el 2000.



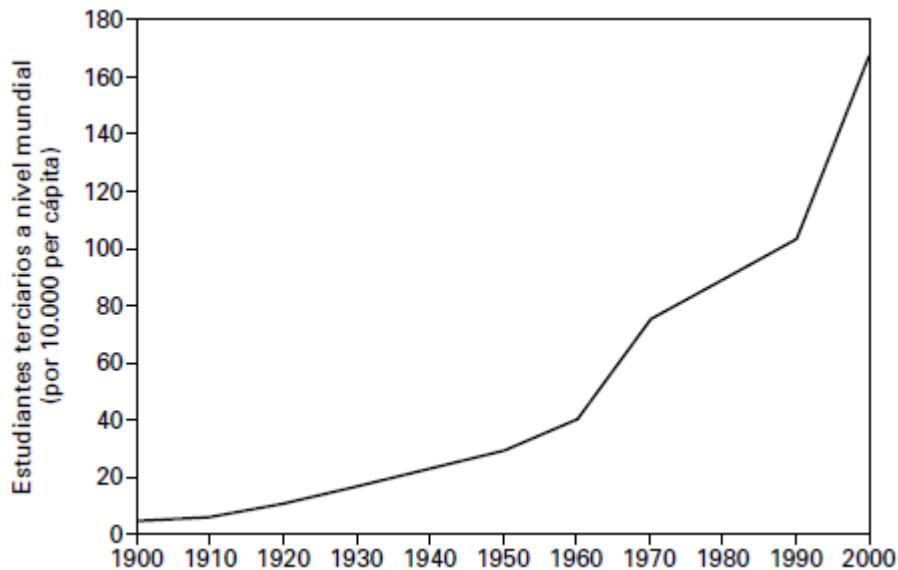
Fuente. Martínez Celorio (2016)

Como diversos autores nacionales (Angoitia y Rahona, 2007; Bernardi y Requena, 2010; Carabaña, 2005) e internacionales (Duru-Bellat, et al 2008; Lehmann, 2007) han puesto de relieve, esta ampliación de los niveles educativos también se ha visto reflejada en el nivel universitario, si bien en menor medida que en la educación secundaria obligatoria (ESO). En este sentido, la apertura progresiva de las universidades a la sociedad durante el siglo pasado ha sido vista ampliamente como una tendencia necesaria al igual que deseable (Ilie y Rose, 2016).

De hecho, autores como García Pérez y Martínez Serrano (1998) afirman que si bien la expansión de la educación obligatoria fue la predominante durante gran parte de las últimas décadas del siglo XX, en los últimos años es la expansión de la educación universitaria la que se está intensificando en mayor medida. Citando a Meyer y Schofer (2006, p.21) “*la expansión de la educación superior en el período moderno es, principalmente, una pauta global, antes que un conjunto característico de pautas nacionales. Algunos análisis demuestran variaciones producidas por diferencias nacionales, pero esto se ve ensombrecido por una pauta mundial dominante*”. En esta misma línea, algunos autores y autoras no dudan en señalar que la educación terciaria se está afianzando cada vez más en la identidad de los jóvenes como una transición educativa ‘normalizada’ (Wyn y Dwyer, 2000; Brooks, 2008). Otros incluso, afirman que el sistema universitario ha dejado de ser una institución considerada como de carácter elitista o restringido para convertirse en una institución de formación de masas (Angoitia y Rahona, 2007).

En este sentido, lo que parece quedar claro es que la educación terciaria se ha visto afectada y beneficiada por este proceso tanto en términos cuantitativos (porcentaje de alumnos por cohorte o promoción) como cualitativos (perfil socioeducativo, trayectoria de acceso, edad o situación profesional) (Bernardi y Requena, 2010). Según la UNESCO (2004) en algunos países industrializados la ratio de matriculación en estudios universitarios ha escalado de forma continua hasta el año 2000 donde ésta llega, o incluso supera, el 70 u 80% de cada cohorte. Del mismo modo, Gradstein y Nikitin (2004) apuntan a que entre finales de los 70 e inicios de los 2000, a nivel mundial, las matrículas promedio en educación secundaria (obligatoria y postobligatoria) aumentaron en casi un 180%, mientras que durante el mismo período, aquellas correspondientes a la educación terciaria prácticamente se cuadruplicaron. El siguiente gráfico presentado por Schofer y Meyer (2005) muestra una aproximación significativa y muy ilustrativa del incremento a nivel mundial del número de estudiantes matriculados en estudios terciarios entre el año 1900 y el año 2000, poniendo especial énfasis en el incremento vivido en las últimas décadas, especialmente la última del período seleccionado.

Gráfico 4. Estudiantes terciarios a nivel mundial por 10.000 per cápita, 1900-2000.



Fuente: Meyer y Schofer (2006)

Asimismo, como consecuencia de este proceso de constante expansión se ha producido un aumento relativo de la heterogeneidad del alumnado que cursa estudios superiores tanto en el conjunto de países de la OCDE (o de la UE), como en el caso específico del sistema educativo español. Si bien todavía existen barreras importantes para el acceso de ciertos perfiles de estudiantado más desfavorecido social y educativamente, las instituciones de educación superior se han expandido considerablemente en todo el mundo y brindan oportunidades a una mayor proporción de la población (McCowan, 2018). Tal y como afirma Lehmann (2007, p.1), “*aunque los jóvenes de clase trabajadora siguen encontrando barreras de acceso para la educación superior, ya sean financieras, geográficas o culturales, el número absoluto de estudiantes de clase trabajadora en la universidad ha aumentado*”.

En este sentido, Bathmaker, et al. (2016) confirman las tesis de la expansión e inflación educativa y señalan que la proporción de jóvenes provenientes de familias de clase trabajadora que asisten a la Universidad ha aumentado de forma lenta aunque constante en las últimas décadas en el Reino Unido. Sin embargo, los propios Bathmaker, et al. (2016) o Brown, Lauder y Ashton (2011), entre otros, ponen de relieve que la competencia por la transmisión de estas credenciales y capacidades adquiridas en la Universidad al mercado laboral, concretamente a la hora de acceder a los mejores empleos dentro los segmentos calificados del mercado laboral, sigue estando desigualmente distribuida; Citando a Bathmaker, Ingram y Waller (2013, pág. 726) “*los*

estudiantes de diferentes orígenes sociales no solo presentan diferencias en la manera de experimentar la Universidad o en la forma de participar en actividades extracurriculares o en las oportunidades de adquirir experiencias profesionales significativas, sino que además, presentan diferencias en su capacidad para movilizar esas experiencias y recursos en forma de capitales valiosos para su transición al mercado laboral". Dicho de otra manera, todos son conscientes de que deben acceder a la Universidad y obtener las credenciales educativas necesarias pero solo algunos (los de perfil social más favorecido) son los que saben cómo hacerlo (“*knowing*” and “*playing the game*”).

Finalmente, autores como McCowan (2018), si bien también son escépticos al respecto del grado de igualdad alcanzado dentro de las instituciones universitarias, sí que reconocen este incremento de la heterogeneidad tanto en el alumnado como en el cuerpo del profesorado (aunque afirma que en menor medida) así como en aspectos tales como la orientación de la investigación (cada vez más enfocada hacia las necesidades inmediatas de la sociedad) o la comunicación y difusión del conocimiento, cada vez en formatos más accesibles para todos. Para el autor, este hecho demuestra algunos de los avances resultantes del proceso de expansión educativa a la vez que reconoce la desigualdad aún subyacente.

2.1.1 Los factores de la expansión educativa: una breve revisión

De forma paralela a la creciente importancia social otorgada a las credenciales educativas (Collins, 2002), la literatura identifica ciertos factores sociales e institucionales que han posibilitado o facilitado el desarrollo de estos procesos de ampliación y extensión de los sistemas educativos europeos. A continuación se mencionan brevemente algunos de los más relevantes y significativos.

En primer lugar, se identifica un incremento del acceso y de la presencia de la mujer en las instituciones universitarias. Palermo (1998) identificaba cuatro períodos más o menos globales de participación de las mujeres en los estudios universitarios y que ayudarían a explicar, al menos parcialmente, el crecimiento global del alumnado universitario en las últimas décadas del siglo XX.

- El primer periodo, desde la creación de la Universidad como institución en el siglo XVII hasta su desarrollo más actual, a inicios del siglo XX, está marcado por la ausencia prácticamente absoluta de mujeres.
- El segundo periodo, el cual se extiende hasta los años setenta del siglo XX aproximadamente, se caracteriza por un incremento paulatino pero constante de la participación femenina. Si bien, este periodo también se caracteriza por una fuerte segregación de los estudios seleccionados por cuestiones de género. Aquí nace la idea de “carreras típicamente femeninas” (López-Sáez, 1994).
- El tercer periodo es el más “corto” pero a la vez el más intenso en cuanto al incremento de la participación femenina. Entre la década de los setenta y el inicio de los noventa estas prácticamente equiparan a los hombres y superan, por primera vez en la historia, el 50% de la participación universitaria en la mayoría de países occidentales.
- Finalmente, el último periodo que abarca desde la última década del siglo XX hasta la actualidad se caracteriza por una estabilización de la matrícula femenina, la cual supera en la mayoría de países europeos a la presencia masculina, así como una mayor diversificación de los estudios seleccionados por las mujeres.

En el caso español, para el año 1920 las mujeres apenas significaban un 2% de la matrícula universitaria total (Laorden y Giménez, 1978) mientras que en el año 1940 la cifra se veía incrementada hasta un 12,6% y en 1970 hasta el 31%. En las décadas posteriores, coincidiendo con el periodo de mayor expansión educativa, las mujeres superaron el 50% de la matrícula en universidades españolas, situándose en el año 2001 en un 53,03% (De la Cruz, 2002)¹⁶.

En segundo lugar, en las últimas décadas se identifica una clara expansión de la oferta universitaria, principalmente en la línea de un claro aumento del número de instituciones universitarias públicas y, posteriormente, privadas (Riddle, 1993). Si bien la literatura no suele poner el foco en este elemento por su carácter intrínsecamente descriptivo, los datos existentes al respecto en los países que han vivido este proceso de expansión hablan por sí solos. Por ejemplo, en Reino Unido se crearon hasta 44 Universidades públicas en la década de los 70. En el caso de Francia, la cifra se ve

¹⁶ Si bien, la equivalencia de acceso no genera necesariamente igualdad de resultados.

incrementada hasta 76 Universidades creadas bajo la jurisdicción estatal entre finales de los años 50 e inicios de los 80 (de Fanelli, 1998). En relación al caso español, entre 1915 y 1998 se crearon hasta 37 nuevas universidades públicas, aumentando no solo el número de plazas totales sino también la dispersión geográfica de éstas en el territorio; facilitando el acceso a una mayor cantidad de población.

En tercer lugar, se identifican una serie de cambios en materia de política educativa que facilitan el acceso de una mayor amplitud de perfiles sociales y educativos. Tal y como recoge el Banco Mundial (2000), desde una amplia diversidad de instituciones supranacionales se han generado presiones constantes para la promulgación del leitmotiv “*education for all*”. Esto incluye metas internacionales sobre la necesidad de una educación secundaria (obligatoria, y especialmente postobligatoria) y terciaria o superior globalmente expandida.

Además, en las últimas décadas se han iniciado una gran amplitud de reformas institucionales y legislativas con el objetivo de “abrir” los sistemas educativos y facilitar un mayor acceso. El ejemplo más paradigmático son las políticas compensatorias o de discriminación positiva aplicadas en múltiples países europeos (Barnes y Lucas, 1975). Estas han tomado formas diversas, incluyendo la eliminación o reducción de barreras al acceso, principalmente a través de vías tales como las becas para ayudar a cubrir el coste de las tarifas de matriculación o los costes de vida, los incentivos a la matriculación de grupos minoritarios o la admisión compensatoria de estudiantes que pese a tener niveles más bajos de logro educativo provienen de programas descritos como de acción afirmativa los cuales sirven de base para su admisión. Si bien estas políticas de acción afirmativa o discriminación positiva han sido polémicas por entrar en conflicto con las concepciones más meritocráticas de la educación (James, 2007).

Por ejemplo, el Reino Unido se propuso adoptar una ambiciosa agenda basada en la equidad bajo la rúbrica de la "ampliación de la participación" con estrategias que incluían la eliminación de las tarifas iniciales, el financiamiento de incentivos a las universidades para la incorporación de determinados colectivos y el estímulo a la asistencia a tiempo parcial (HEFCE, 2007). En el caso alemán, en línea con la política europea, las instituciones de educación superior incorporaron a finales de los 2000 mecanismos de acceso que permitiesen la incorporación de aquel alumnado que pese a no tener las calificaciones académicas para ingresar a la Universidad presentase un

certificado de calificación profesional (Duong y Püttmann, 2014). Por último, en el caso español, también a finales de los 2000, se modificaron algunos de los mecanismos de acceso a la Universidad para aquellos que pretendían acceder mediante vías profesionalizadoras ampliando sus posibilidades, cuestión que produjo un incremento del estudiantado de este perfil (hasta un 33% en tres años) durante el tiempo que estuvo presente esta modificación de la normativa (Troiano, Torrents y Sánchez, 2016).

En cuarto y último lugar, existe toda una serie de autores cuyos trabajos sobre la expansión educativa vivida en el último periodo pone el foco en el análisis de los costes-beneficios de acceso a la educación (especialmente superior) (Boudon, 1983). Autores como el propio Boudon (1983) o Leslie y Brinkman (1988) han argumentado que pequeños cambios en el coste neto de matriculación pueden producir efectos significativos sobre la participación. Además, aseguran que estos cambios en la participación afectan de una manera desproporcionadamente mayor a aquellos estudiantes cuya situación socioeconómica es comparativamente peor. En este sentido, Finnie (2004) identifica dos dimensiones del análisis de los costes: las barreras de coste (o *cash constraints*) y el análisis del coste-beneficios; siendo esta segunda dimensión la que obtiene mayor relevancia durante el último periodo de crisis económica y social vivida en Europa. Además, tal y como apuntan los estudios de Lladosa (2003), en los últimos años la evidencia empírica pone de relieve la creciente consideración de los beneficios no monetarios de la inversión educativa, impactos beneficiosos que van más allá del incremento de los ingresos individuales, estando cada vez más compartida socialmente la idea de que la educación fomenta el bienestar individual y colectivo a través de sus impactos sobre el estado y conocimiento de la salud, las decisiones ocupacionales y las pautas de consumo y ahorro o el desarrollo cognitivo de los hijos, entre otros factores.

Concretamente en el caso español, la inclusión del análisis de los costes-beneficios obtiene una relevancia muy significativa en la explicación de las dinámicas desarrolladas en la última década y media, debido principalmente a la falta sistemática de oportunidades laborales para los jóvenes. Específicamente, la reducción de los costes de oportunidad de la última crisis económico-social y la falta sistemática de opciones de empleo para los jóvenes explicaría, de manera parcial, el incremento sustancial del alumnado matriculado en la Universidad entre los años 2008 y 2014 (Troiano, et al., 2016).

Finalmente, también se identifican una serie de elementos que en los últimos años, y producidos principalmente por la incorporación de la mayoría de sistemas educativos europeos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), podrían provocar el retroceso de los avances logrados en materia de expansión educativa universitaria. Según Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza (2017) algunos de los principales elementos que pueden reducir o que están reduciendo el avance de la expansión de la matrícula educativa son la eliminación de las titulaciones de ciclo corto (3 años), el aumento de la presencialidad derivada de la implementación del plan Bolonia (lo cual principalmente dificulta la compaginación de los estudios y el trabajo), una nueva reforma de los mecanismos de acceso para el alumnado proveniente de vías profesionalizadoras que incrementa la exigencia y la competitividad de su entrada, el incremento de las tasas, el cual en España en los últimos años oscila entre un 15% y un 20% para las nuevas matrículas (Langa y Rio, 2013), y que junto a la “recuperación del mercado laboral” incrementa no solo el coste directo sino también el de oportunidad, (Layer, 2005) o el endurecimiento (vinculándolas al rendimiento) y poca cobertura del sistema español de becas (Escardíbul y Oroval, 2011).

2.2. El surgimiento y mantenimiento de las desigualdades socioeducativas en la Educación Superior

Muchos son los autores que, pese al optimismo demostrado por las visiones más meritocráticas y funcionalistas de la expansión de la educación, han apostado y apuestan por la tesis del mantenimiento de la desigualdad educativa. Tal y como afirman los propios Bernardi y Requena (2010, p.74), *“pese a la existencia irrefutable y contrastada del desarrollo de un claro proceso de expansión de los sistemas educativos, así como la reducción de las diferencias manifiestas en cuanto al derecho de acceso, esto no implica necesariamente –ni en términos lógicos, ni en términos empíricos– una correspondiente disminución de la desigualdad de oportunidades educativas para individuos procedentes de diferentes orígenes sociales”*. Asimismo, autores como Romito (2018) apunta a que el crecimiento de la participación en la educación superior es una condición necesaria pero no suficiente para reducir la desigualdad. En la misma línea, los estudios clásicos de Shavit y Blossfeld (1993) y su tesis desarrollada en torno a la persistencia de la desigualdad son todo un referente al respecto. Esta teoría viene a afirmar que aunque se haya mejorado la igualdad de acceso, la desigualdad de oportunidades educativas continua vigente y permanente.

En este sentido, a pesar del proceso de expansión global de los sistemas educativos y universitarios así como los avances en cuanto a la democratización del acceso a la educación superior son muchos los autores nacionales (Carabaña, 2005; Villar y Hernández, 2013; Bernardi y Requena, 2010; Martínez, 2007) e internacionales (Shavit y Blossfeld, 1993; Brooks, 2003; 2008; Reay, et al., 2001; Ball, et al., 2002; Archer y Leathwood, 2003) que ponen de relieve el mantenimiento y/o surgimiento de antiguas y nuevas formas de desigualdad tanto en el acceso como en la vivencia de la educación superior. Los trabajos de Reay, et al (2001) defienden la existencia de barreras estructurales tales como la posición socioeconómica de los jóvenes así como sus impactos a la hora de condicionar y delimitar las formas de acceso a la educación superior y sus posibilidades de construcción de trayectorias exitosas durante la misma.

Sea por cuestiones objetivas y materiales, tales como la diferente capacidad socioeconómica de los estudiantes, o por cuestiones simbólicas y subjetivas, ligadas con los imaginarios educativos y vitales de diferentes grupos sociales, las investigaciones de Unterhalter y Carpentier (2010) ponen de manifiesto que el acceso a la educación superior sigue reproduciendo esquemas de oportunidades altamente desiguales. Es más, tal como señalan Clancy y Goastellec (2007) uno de los ámbitos clave de reproducción de desigualdades en la educación superior se expresa en la elección de sectores, instituciones y/o campos de estudio entre diferentes grupos sociales. Para Ball, et al. (2002) esta elección se realiza enmarcada en unas “estructuras de oportunidad” delimitadas de forma diferencial (Roberts, 1993) y en base desiguales “horizontes de acción” (Hodkinson y Sparkes, 1997), los cuales son sociales pero a su vez temporales y espaciales. Además, los autores añaden (Ball, et al., 2002. Pág. 55) *“la importancia y las diferencias en los horizontes sociales, temporales y espaciales son tanto materiales como perceptivas. Es decir, están relacionados con el coste por un lado, y con la confianza, la conciencia y las expectativas, la comunidad y la tradición por el otro”*.

En la misma línea, los estudios de Brooks (2008) ponen de manifiesto que si bien vivimos en una sociedad marcada por las oportunidades de elección en múltiples ámbitos de la vida, son las desigualdades estructurales las que siguen afectando, de una forma u otra, los patrones de vida de los jóvenes, condicionando aspectos tan importantes como las decisiones educativas. Asimismo, la propia OCDE (2007) ha puesto de manifiesto la existencia de una asociación clara entre la educación de los padres y la progresión de los hijos en lo que se refiere a la consecución de la educación

superior. Del mismo modo, Carabaña (2005) o Savage y Egerton (1997), entre otros, señalaban la existencia de filtros previos a la entrada a la Universidad mediados principalmente por el origen social. En este sentido, si bien estos estudios recalcan que las evidencias de la desigualdad de acceso y vivencia por origen social se hacen mucho más patentes y rígidas en unos países que otros, ponen de relieve la existencia de factores de desigualdad “universales” que afectan de manera global al desarrollo de las trayectorias de acceso a la educación superior.

Por su parte Villar y Hernández (2013) constatan que una mayor proporción de egresados universitarios de determinados segmentos sociales no representan necesariamente un avance hacia una sociedad más equitativa. Martínez (2007), recogiendo la tesis de la persistencia de las desigualdades (Shavit y Blossfeld, 1993) lo explica en base al siguiente ejemplo. Si bien el nivel educativo medio ha crecido en los últimos años (es decir, la tarta es mayor) los criterios de repartición y la (des)igualdad de oportunidades (es decir, el número y tamaño de porciones) se mantienen constantes. Además, los estudios de Hatcher (1998), Breen (1998), Shavit y Westerbeek (1998) o el propio Martínez (2007) ponen de relieve el alcance global del mantenimiento de las desigualdades en lo que se refiere a los países occidentales que ya han vivido durante las últimas décadas sus respectivos procesos de expansión educativa.

Otro enfoque que defiende el mantenimiento de las desigualdades es la tesis de la desigualdad máxima constante (Raftery y Hout, 1993). Tal y como pone de relieve Scandurra (2013) esta aproximación defiende el mantenimiento de la distancia educativa y cultural relativa entre grupos sociales incluso en contextos de mejora de los niveles de logro académico de los grupos sociales más desfavorecidos. Esto es debido a que una vez se accede al punto de saturación de un determinado nivel educativo por parte de los grupos socio-culturales dominantes, y el acceso a dicho nivel empieza a generalizarse, estos ponen en marcha determinados mecanismos de diferenciación a través del acceso a nuevos niveles más restringidos y restrictivos; manteniendo en dicho proceso la desigualdad de manera constante. El ejemplo más claro al respecto en las últimas décadas es el acceso “generalizado” a los masters y post-grados por parte de determinados sectores históricamente más aventajados como contra-medida a la creciente expansión educativa (Scandurra, 2013). De hecho, Martinez (2007, pág., 5) defiende la tesis según la cual *“aunque la expansión educativa creciese lo suficiente como para saturar todos los niveles educativos, la desigualdad de oportunidades*

todavía podría mantenerse”. Todo ello debido a lo que algunos autores clásicos (Bourdieu y Passeron, 1977, Breen y Goldthorpe, 1997) han definido (con distintos nombres) como nuevos criterios de desigualdad, criterios en los que destaca la opción (tipo de estudios) o institución educativa seleccionada para formalizar el acceso.

2.2.1. Las “nuevas” desigualdades: las desigualdades horizontales

Desde finales de los años 70 las teorías de la reproducción vienen poniendo su énfasis analítico en el estudio de las desigualdades educativas y sociales. Sus aportaciones (ampliamente discutidas en el capítulo anterior) ayudan a comprender y explicar el rol de las instituciones educativas a la hora de legitimar determinadas prácticas así como el papel clave que ejerce la escuela (y porque no, la Universidad también) a la hora de producir y reproducir la desigualdad educativa y social más allá del acceso.

Es por ello que, si bien sigue siendo significativamente relevante preguntarse por cuestiones relativas a la falta de representación de algunos grupos específicos dentro de este “nuevo” contexto de expansión educativa (Kettley, 2007), el foco del análisis en torno a la desigualdad educativa se ha ido trasladando cada vez más hacia las cuestiones relativas al *cómo* y al *donde* se desarrolla la participación de los diferentes grupos sociales; especialmente aquellos más desfavorecidos.

En esta línea, los estudios de McCowan (2016) ponen de relieve la persistencia de un triple nivel de desigualdad en el acceso a la educación superior. El primer nivel, la disponibilidad, haría referencia a la cantidad de plazas disponibles, cuestión aparentemente resuelta gracias a los procesos de expansión educativa. El segundo nivel, la accesibilidad, haría referencia a elementos como la ubicación geográfica de las instituciones universitarias, los requisitos de acceso asociados con exámenes y demás pruebas de acceso, el coste de los estudios universitarios o los costes de oportunidad derivados de la renuncia al empleo, entre otros. Finalmente, el tercer y último nivel, la horizontalidad, el cual se basa en la idea de desigualdades horizontales de Bourdieu, hace referencia a aquellos elementos de calidad y prestigio diferencial entre instituciones tales como el renombre, la especialización o el tamaño de la institución, entre otros.

Esta dimensión de la horizontalidad de la desigualdad está muy presente en la mayoría de países europeos. El estudio realizado por Duru-Bellat, et al. (2008) pone claramente

de relieve el impacto del origen social de los estudiantes a la hora de delimitar el acceso a determinados bienes educativos y desarrollar sus trayectorias formativas. Entre los principales resultados obtenidos identifican como las clases trabajadoras no solo llegan en menor medida a la Universidad sino que además tanto las condiciones como las trayectorias de acceso son muy dispares a las de sus homólogos de clase media. Del mismo modo, Romito (2018) enfatiza la existencia de importantes desigualdades horizontales expresadas en los procesos a través de los cuales el origen social, el origen étnico y el género influyen en la elección de instituciones educativas más o menos prestigiosas. Una sobrerrepresentación del acceso mediante vías profesionalizadoras, un acceso a instituciones universitarias de menor prestigio, una elección predominante de las “ciencias blandas” o un mayor abandono de los estudios universitarios son en definitiva algunas de las formas en que la desigualdad horizontal se expresa en este contexto de optimismo institucional y de expansión educativa gradual (Duru-Bellat, et al., 2008; Lehmann, 2007).

Del mismo modo, la expansión de la educación terciaria ha llevado a una devaluación de la credencial educativa y a un proceso de competencia por la distinción posicional. Tomlinson (2008) pone de manifiesto que el “grado ya no es suficiente” y que lo que cada vez cuenta más es el prestigio y valor de la institución universitaria, el valor y la ocupabilidad otorgados a los estudios seleccionados y las “*soft credentials*” (es decir, los aprendizajes no formales enfocados a la mejora de las habilidades, las lenguas extranjeras, etc.). Todo ello motivado por la necesidad de distinción frente a una realidad donde la competencia posicional aumenta y los perfiles se homogeneizan. (Tomlinson, 2008).

Esta hipótesis de los procesos de diferenciación desarrollados por los hijos de las familias mejor posicionadas en la estructura social es apuntada por diversos estudios internacionales. Por ejemplo, Croxford y Raffe (2013) analizan el desarrollo de las desigualdades sociales y étnicas, así como las diferencias institucionales, de las universidades británicas entre finales de los 90’s y principio de la década de 2010. Según sus investigaciones, si se clasifican las diferentes universidades en base a su status, aquellas que obtienen una puntuación más elevada (instituciones de élite) matrículan principalmente a alumnado menor de 21 años, hijos de profesionales liberales o de directivos y gerentes del mundo empresarial, con altas cualificaciones (más que la media del país) y provenientes de escuelas no estatales, la mayoría de

carácter privado. La siguiente cita de Leathwood y O'Connell (2003, pág., 612) ejemplifica a la perfección esta situación del “doble sistema”: “*en lugar de pasar de un sistema de élites a un sistema de masas, hemos pasado a tener un sistema para la “élite” y un sistema para la “masa”.*

Una vez identificada la presencia de desigualdad en el acceso a la educación superior, y con el objetivo de comprender la creciente desigualdad horizontal y el incremento de la selectividad social-institucional en la educación superior (en referencia a las estrategias de selección de determinadas vías de acceso y de determinadas tipologías de instituciones, como mecanismo de distinción), es imprescindible comprender la configuración institucional específica de las vías de acceso a la educación terciaria en cada país puesto que es donde se originan y conforman los procesos de diferenciación horizontal (Duru-Bellat, et al., 2008). Como muestra de ello, las autoras ponen de ejemplo los casos del alumnado no tradicional en Francia o Alemania, donde las diferentes vías desarrolladas, marcadas a su vez por la elección de un tipo de institución concreta (más profesional, de tipo público, etc.), determinarán en parte sus trayectorias educativas finales (lleguen o no a la Universidad). Manzo (2013) añadirá posteriormente la necesidad de interacción entre las vías desarrolladas, citando el propio estudio de Duru-Bellat, el al (2008), e incluyendo el nivel máximo de educación obtenido en el núcleo familiar y el prestigio de la institución educativa como triada que determinará la brecha en términos de logro educativo.

Asimismo, los estudios de Reay (2012) para Reino Unido y de Goldrick-Rab (2006) para los Estados Unidos, parecen señalar que cada vez es mayor la brecha de acceso a la Universidad entre los alumnos provenientes de la clase trabajadora y los de la clase media. Citando a McCowan (2016, pág. 5) “*ampliar el acceso a la educación superior de manera estratificada (al proporcionar una provisión de mayor calidad a los estudiantes con un estatus socioeconómico más alto) puede aumentar los beneficios intrínsecos generales de la educación superior para la población, pero no proporcionará más beneficios posicionales a la población previamente desfavorecida y, en definitiva, no disminuirá las desigualdades.*”

En otras palabras, por una parte siguen llegando menos alumnos de clase trabajadora a la educación superior y, por otra, estos tienden a concentrarse en las universidades de menor prestigio, a abandonar los estudios con más regularidad y a manifestar una

experiencia universitaria menos satisfactoria. Estos elementos apuntan a la relación que se establece entre la identidad de los estudiantes y su sensación de pertenencia o no al sistema educativo en general y a la educación universitaria en particular y ponen de manifiesto la importancia del capital social y cultural de los estudiantes (junto con el capital económico) para entender su mayor o menor integración al sistema universitario. (Brooks, 2003; Archer, et al., 2005). Del mismo modo, Walkerdine et al. (2001) han sostenido que para los jóvenes de clase obrera que llega a la educación superior, a diferencia de lo que supone para sus homónimos de clase media, la transición es un proceso angustiante en el que sus esperanzas y aspiraciones (y las de sus padres) se entrelazan con el cambio o pérdida de la identidad propia.

En este sentido, Dubet (2010) introduce y profundiza en torno al análisis de los elementos subjetivos de la experiencia educativa. Para el autor, el elemento más relevante de esta experiencia es la relación que establecen los individuos, en este caso el alumnado que accede a las instituciones de educación superior, con el contexto institucional, fenómeno que según Dewey (2004) les define mutuamente, así como los mecanismos que estos desarrollan a la hora de dotar de sentido las prácticas desarrolladas en el mismo. Este ejercicio está estrechamente relacionado con el sistema social de referencia de cada alumno, el cual se identifica como ampliamente desigual según su perfil social y cultural, fenómeno que produce marcos de acción y de comprensión de las prácticas proporcionalmente desiguales.

Lehmann (2007; 2008), Quinn (2004) o Berger y Milem (1999) han puesto de relieve la desigual integración por parte de los estudiantes de clase trabajadora así como una mayor propensión de los mismos al abandono de los estudios universitarios (incluso cuando los resultados son positivos), a desarrollar un menor sentimiento de pertinencia con la institución o a una menor socialización con el grupo-clase. Del mismo modo, Amstrong y Hamilton (2013) remarcaban el papel crucial que desempeña la dimensión relacional (especialmente entre individuos de distintas clases sociales) a la hora de entender la desigual participación del alumnado no tradicional proveniente de clase trabajadora en los diversos espacios de la educación superior. Según Sennet y Cob (1972) estos elementos son debidos a que estos individuos enfrentan desafíos únicos a la hora de conciliar el conflicto entre la movilidad social y la lealtad de clase¹⁷, un

¹⁷ Autores como Sayer (2005), Ingram (2011) o Stahl (2014), entre otros, han profundizado mediante sus trabajos en el análisis de aspectos relativos a la lealtad de clase. Para Sayer (2005) esta se construye en

problema al que los autores se han referido como *hidden injuries of class* (o lesiones ocultas de clase).

En definitiva, para poder comprender la persistencia de las desigualdades (verticales y horizontales) en el desarrollo de las trayectorias educativas de acceso a la educación superior, no solo basta con comprender los procesos que se originan y las decisiones que se toman en el momento del acceso, si no que se debe ampliar la mira del análisis e incluir los posibles condicionantes previamente adquiridos, los mecanismos generadores de la desigualdad en las trayectorias y las barreras sociales e institucionales persistentes de manera invisible bajo la máscara de la expansión educativa y la igualdad de oportunidades; fenómenos necesarios pero no suficientes para revertir la persistente desigualdad educativa y social.

2.2.2. Los condicionantes de acceso a la educación superior

A pesar de los procesos de expansión educativa global, el desigual acceso de los estudiantes a las instituciones de educación superior continúa siendo uno de los principales problemas socioeducativos en las actuales sociedades europeas (Goastellec, 2008). En este sentido, aunque la segunda mitad del siglo XX se haya caracterizado por el incremento mundial del acceso y de la diversificación de las instituciones de educación superior, la desigualdad de oportunidades educativas continúa presente y su perpetuación se explica por las dinámicas aún vigentes de reproducción de restricciones y condicionantes socioeducativos (Shavit y Blossfeld, 1993; Goastellec, 2008). Además, el desafío de garantizar un acceso equitativo a las instituciones universitarias afecta no solo a aquellos países cuyo proceso de expansión educativa se encuentra en desarrollo sino también, y donde es sobretodo más relevante de analizar, en aquellos países de altos ingresos cuyo procesos de expansión educativa ya se ha consolidado en las últimas décadas (McCowan, 2016).

Por otro lado, tal y como argumentan Meyer et al. (2013) o McCowan (2016), existen una serie de factores históricos específicos de cada contexto social y educativo que

base a tres principios delimitadores (la estética, la moral y los aspectos performativos tales como el comportamiento) y aquellos aspectos que no van en consonancia con estos generan un fuerte rechazo. Para Skeggs (2004) la lealtad de clase implica un tipo de autenticidad y dignidad arraigada en la construcción de la identidad del o la joven y centrada en la reivindicación de los estándares éticos de la clase trabajadora tales como el honor, la lealtad y el cuidado. Por otro lado, la investigación de Stahl (2014) añade que para aquellos jóvenes que interiorizan esta lealtad de clase, comportamientos de “serpiente” o de “doble cara”, es decir, que contradicen o reniegan de dichos valores y principios, es una muestra de la peor de las traiciones.

producen que las desiguales condiciones que atentan contra la equidad en el acceso sean significativamente distintas. Por ejemplo, dependiendo del contexto histórico del país el eje de desigualdad racial/étnico, de género o de clase social tendrá un peso y una posición más o menos central. Esto no solo produce un escenario altamente diferente entre países analizados sino que además explica, en parte, las diferentes estrategias y medidas adoptadas por los mismos (McCowan, 2013). Si bien, Goastellec (2008) reafirma la existencia de determinados patrones comunes de desigualdad identificables en la mayoría de sistemas educativos europeos y los cuales subyacen a las especificidades contextuales de cada país.

En primer lugar, y tal y como ya se ha ido manifestando a lo largo del capítulo, existe una gran amplitud de estudios que apuntan hacia la persistencia de condicionantes socioeconómicos y materiales para acceder a la educación superior (Unterhalter y Carpentier, 2010; Reay, et al, 2001; Ball, et al, 2002; Clancy y Goastellec, 2007). Estas barreras harían referencia a diversos aspectos tales como la dificultad de acarrear con los costes directos e indirectos de la inscripción en las instituciones de educación superior (tasas de matriculación, vivienda y manutención, etc.) o los costes de oportunidad derivados de la realización de dicha actividad, especialmente relevantes entre el alumnado proveniente de entornos socialmente menos favorecidos.

En relación a los costes directos e indirectos del desarrollo de la “carrera universitaria”, aquel alumnado que dispone de menores recursos económicos (menor capital económico, en términos de Bourdieu) es aquel que demuestra una mayor preocupación financiera vinculada al ingreso en la educación superior (Archer et al., 2003) así como aquel que más influencia demuestra que tienen los costes asociados a los estudios superiores (directos, como la matrícula, pero también indirectos) (Callender y Jackson, 2005). En este sentido, en el caso del alumnado menos favorecido podríamos afirmar que los condicionantes económicos al acceso juegan un papel muy relevante en relación a la posibilidad de acceder, y en el cómo acceder, a la Universidad (Connor, et al., 2001).

Además, Connor, et al. (2001) afirman que este alumnado no solo identifica los costes directos de asistir a la Universidad, sino también y especialmente, los costes de oportunidad que en términos de pérdida de ingresos supone. Del mismo modo, existe un cierto consenso en torno a la idea de que los futuros estudiantes provenientes de

contextos socioeconómicos más bajos son aquellos más propensos a sentirse disuadidos por los costes de la educación superior (Callender y Jackson, 2005).

Asimismo, esto ha llevado a muchos y muchas jóvenes, especialmente en los países anglosajones, a endeudarse para poder desarrollar sus estudios superiores. De hecho, en el caso del Reino Unido, desde 1998 los préstamos bancarios al estudio suponen la principal fuente de apoyo financiero, tanto para efectuar el pago de matrículas como para sufragar las tasas variables o los gastos de mantenimiento y manutención (Callender y Jackson, 2005). En estos contextos, y con la eliminación gradual de las subvenciones al estudio, son cada vez más los estudiantes que están solicitando préstamos estudiantiles y mayores son las sumas de dinero requeridas. Si bien, la distribución de la deuda es del mismo modo desigual. Los estudiantes provenientes de contextos más desfavorecidos, con un menor capital económico, son los que presentan mayores probabilidades de endeudarse durante la Universidad, los que acceden a los préstamos más elevados y los que tienen más opciones de salir endeudados de ella¹⁸ (Callender y Jackson, 2005).

En segundo lugar, se identifican una serie de condicionantes informacionales que de igual manera delimitan no solo las posibilidades de acceso sino especialmente la forma del mismo. Precisamente, como resultado de los procesos de expansión e inflación educativa la diferenciación entre los tipos de instituciones y estudios seleccionados ha ganado una relevancia crucial en las últimas décadas (Duru-Bellat, 2005). En este sentido, se podría afirmar que se ha pasado de un sistema donde las instituciones superiores eran relativamente homogéneas a uno donde coexisten instituciones universitarias antiguas, elitistas y relativamente preservadas de la masificación e instituciones más recientes, heterogéneas, "abiertas" y dedicadas precisamente a dar respuesta a este proceso de masificación (Goastellec, 2008); especialmente en sistemas altamente estratificados como el estadounidense, el británico o el francés. Es por ello que uno de los ámbitos clave de la reproducción de las desigualdades educativas en el acceso a la educación superior se expresa no tanto en el acceso efectivo como en el conocimiento y la elección de determinadas instituciones, sectores y campos de estudio

¹⁸ Marks (2001) identificó que el alumnado no tradicional es uno de los perfiles de alumnado más adverso a endeudarse y uno de los más propenso a retrasar o no formalizar su acceso a la educación superior por miedo a los efectos negativos de la misma (efecto disuasorio muy elevado).

diferentes. Lo que prima ahora es el conocimiento del “donde” y del “qué” estudiar (Clancy y Goastellec, 2007).

En la misma línea, Aisenson, et al., (2011) apuntan al conocimiento de la institución a la que se pretende ingresar, de los patrones de inscripción (tales como fechas, horarios, documentación, etc.) y/o de los contenidos que articulan los planes de estudio, así como al conocimiento de la disponibilidad de ayuda financiera (ya sea por parte de la institución o del Estado), como elementos informacionales clave que median el éxito en la transición entre la escuela secundaria y la Universidad. Por el contrario, la falta de conocimiento e información en torno a estos aspectos, unido a elementos tales como la falta de orientación por parte de las instituciones educativas, produce procesos claros de ruptura de los itinerarios educativos, formativos y laborales de los jóvenes que lo sufren, especialmente aquel alumnado proveniente de entornos culturalmente más desfavorecidos (Aisenson, et al., 2011).

En este sentido, Ball, et al. (2002), ya identificaban como aquellos alumnos provenientes de entornos socioeducativos más favorecidos, específicamente aquellos cuyas familias ya habían accedido previamente a las instituciones de educación superior, presentaban un mayor conocimiento de las instituciones educativas secundarias y terciarias de la zona así como eran más precisos a la hora de identificar qué especialidades y Universidades eran las más prestigiosas, qué escuelas facilitaban el acceso e inscripción a dichas Universidades y su clasificación en los diferentes rankings de prestigio y calidad.

Pero, ¿cómo se gesta este desigual acceso a la información? Como se apuntaba en capítulos anteriores, la desigual acumulación y posesión de capitales, siendo especialmente relevantes en este ámbito tanto el capital cultural como el capital social (Bourdieu, 1997), podrían explicar en gran medida la desigualdad de acceso a las fuentes de información; y como consecuencia, la desigual capacidad para movilizar recursos y experiencias en forma de capitales “útiles” a la hora de “jugar el juego” de la selección y el acceso (Bathmaker, Ingram y Waller, 2013). En este sentido, el principal beneficio de la acumulación de capitales en relación al acceso desigual a la información proviene del hecho de que los capitales social y cultural facilitan el acceso a un número mayor y más constatado de fuentes de información (a través de la movilización de sus

redes sociales). Esto lleva, entre otros aspectos, a la mejora de la calidad, de la relevancia y de la actualidad de la información obtenida.

Además, el mayor conocimiento de las normas y reglas que operan en el proceso de selección de la institución de educación superior y de la rama de estudios dentro del mercado educativo “local” generan una ventaja comparativamente muy superior en el caso de aquellas familias mejor posicionadas a nivel sociocultural (Van Zanten, 2007). En este sentido, una amplia corriente de autores tales como Benninghoff, et al., (2012) o Van Zanten y Legavre (2014) han estudiado el funcionamiento de las ferias educativas (uno de los máximos exponentes de la distribución de la información en el campo de la educación superior) señalando como estos dispositivos y sus características contribuyen, mediante el uso y distribución de la información, a la reproducción y transformación de las desigualdades educativas en el acceso a la educación superior.

En tercer lugar, se identifican una serie de condicionantes de naturaleza o tipo temporal. Como resultado de los procesos de expansión educativa y de la diversificación de la composición social del alumnado que accede a las instituciones universitarias, las casuísticas que el alumnado presenta en el momento de formalización del acceso también se han diversificado (Winn, 2002). En este sentido, la inserción prematura al mercado laboral y la consecuente compaginación del trabajo y los estudios ha aumentado sustancialmente en las últimas décadas debido, entre otras cuestiones, a la limitación de la financiación pública de la educación superior (Watts, 2003) y a la disminución y creciente dificultad de acceso a las ayudas al estudio (Escardíbul y Oroval, 2011), traduciéndose en una dificultad creciente de compaginación de ambas actividades debido a la falta de tiempo (Masjuan, 2004).

Para Masjuan (2004) el alumnado que debe compaginar ambas actividades (por no hablar del resto de esferas como la responsabilidad doméstico-familiar) muestra claras dificultades a la hora de asistir regularmente a clase y/o para poder dedicarse al estudio de manera autónoma. Ello, en los casos donde finalmente se encuentra alguna solución que permita, aunque sea de manera parcial, compaginar las actividades. Además, los campos de estudio más “lucrativos” en términos de mayor estatus y ventaja en la transición al mercado laboral son precisamente aquellos que se muestran más inamovibles y menos accesibles para el alumnado que compagina el estudio con otras actividades (son los que tienen horarios más extensos, requieren más horas de estudio

y/o incorporan prácticas que resultan absolutamente incompatibles) (Reimer y Pollak, 2005).

Esta situación pone de relieve dos casuísticas ampliamente interrelacionadas. En primer lugar, la incapacidad por parte de las instituciones de educación superior de asumir e integrar como una realidad presente a la creciente diversidad de alumnado y sus diversas casuísticas vitales. Esta incapacidad “institucional” deriva en, como señala Masjuan (2004), un enfoque organizativo que no posibilita de forma “real” la existencia de horarios inclusivos, la posibilidad de establecer planes de estudio flexibles o el soporte por parte de un profesorado sensible y motivado hacia las diversas problemáticas presentadas por el alumnado. En segundo lugar, y reiterando argumentos anteriores, el desigual proceso de acumulación de capitales que atenta contra la equidad en el acceso y pone de manifiesto la vigencia de los procesos de desigualdad social en el acceso (Duru-Bellat, et al., 2008).

Finalmente, diversos estudios identifican una serie de elementos relativos a los mecanismos institucionales de acceso que también operan como condicionantes del acceso a la educación superior. En este sentido, son diversos los estudios que cuestionan el principio de igualdad formalizado a través del acceso “libre” o mediante pruebas nacionales de admisión a las instituciones de educación superior, debido al efecto mediador que ejercen los antecedentes sociales (especialmente el capital cultural) tanto en el alcance del acceso como en el tipo de acceso que se formaliza mediante estas pruebas (Bourdieu, 1977; Clancy y Goastellec, 2007). Citando a Clancy y Goastellec (2007, pág. 139) “*ningún régimen de acceso basado en el mérito ha logrado jamás el sueño de Conant (1940) de identificar a los estudiantes capaces de manera independiente a su cultura*”.

En esta misma línea, Chiroleu (1999) identifica en los casos de Argentina y Brasil como el examen nacional de ingreso aparece enormemente mediado tanto por los desiguales saberes adquiridos en desiguales escuelas (y aquí la importancia de elementos tales como la composición social de los centros y la segregación escolar, entre otros) como por la situación económico-cultural de cada familia. Por su parte McCowan (2016) afirma que las dificultades socio-personales a las que se enfrentan algunos estudiantes en sus vidas (elementos biográficos) y la mala calidad de los “servicios educativos” a los que consiguen acceder afectan de manera muy significativa a las puntuaciones que

obtienen en las pruebas de acceso a la Universidad. Del mismo modo, Chiroleu (1999) afirma que el sistema actual da indudables garantías de mayor éxito y mejores resultados en el acceso a la educación superior para aquellos alumnos de entornos más favorecidos que acuden a escuelas homogéneas de clase media y/o de titularidad privada (donde además se desarrollan cursos propedéuticos y metodologías basadas en el *teaching to the test*¹⁹).

Por otro lado, a lo largo de esta tesis se ha insistido en la idea de que la expansión ha estado acompañada con frecuencia por una tendencia hacia una mayor diferenciación institucional (Duru-Bellat, et al., 2008). Además esta diferenciación no solo se produce y observa en las instituciones de educación superior, siendo la creciente diversificación de las diferentes vías de acceso un gran ejemplo de ello. Este hecho es muy relevante puesto que los diferentes caminos o vías “seleccionados” durante esta etapa delimitaran de forma clara las posibilidades de acceso a la educación universitaria (véase los casos de Francia, Alemania o España, entre otros) fraguando un acceso desigual tanto en la elección de los estudios superiores como en la posición social resultante (Duru-Bellat, et al., 2008).

En definitiva, y después de recopilar una amplia diversidad de evidencias, se puede afirmar que dado que el acceso a la educación superior es, en diversos grados, competitivo, y puesto que los estudios con mayor estatus utilizan claras estrategias de *numerus clausus*²⁰ para salvaguardar su prestigio educativo y social (Reimer y Pollak, 2005), los diversos mecanismos institucionales de acceso siempre privilegiaran a aquellos y aquellas jóvenes con mayores recursos económicos, sociales y culturales (Clancy y Goastellec, 2007). Es por ello que muchos países como Estados Unidos, Irlanda o Francia, entre muchos otros, están buscando la manera de tener en cuenta los antecedentes sociales y, más ampliamente, la gama completa de características sociales, étnicas y de género de los estudiantes. Si bien, parece que aún queda un largo camino por recorrer.

En conclusión, los diferentes condicionantes de acceso a la educación superior aparecen frente a los y las estudiantes como la manifestación “final” de las desigualdades

¹⁹ Término que se utiliza para aquellos métodos de aprendizaje y enseñanza basados “de forma exclusiva” en la preparación de los estudiantes para la superación de pruebas estandarizadas.

²⁰ Locución latina que literalmente significa “número cerrado” y que indica la limitación establecida al número de individuos que pueden ser admitidos en una institución, círculo o ámbito concreto.

horizontales analizadas en apartados previos. Asimismo, esta tendencia parece ser compartida por la mayoría de sistemas europeos de educación superior, y aunque muchos de ellos han logrado claras mejoras en lo relativo a la desigualdad de su acceso, nada parece apuntar a que estemos cerca de consolidar un panorama regido por el acceso a la educación superior libre de condicionantes socioeconómicos y culturales.

2.3. La importancia del *habitus* institucional y del origen social

Los centros educativos, y la institución universitaria no es una excepción, juegan un rol central en la explicación de las oportunidades educativas, sociales y vitales de los y las jóvenes. Si bien, citando a Tarabini, Curran y Fontdevila (2015, pág. 38) “*los centros educativos no pueden ser considerados los únicos responsables del éxito o fracaso de las trayectorias educativas de los jóvenes, no se puede negar que constituyen un campo institucional clave a la hora de entender la configuración de las experiencias, decisiones y trayectorias educativas de los estudiantes (Van Zanten y Legavre, 2014)*”. El propio Bourdieu analizó las instituciones superiores educativas francesas y concluyó que el menor éxito de la clase trabajadora en ellas no provenía de una inteligencia menor sino de un currículum “sesgado” a favor de aquellos elementos propios de la clase media (Robbins 1993)

Así pues, podemos afirmar que los centros educativos delimitan mediante su estructura, sus profesionales y sus prácticas los diferentes marcos de oportunidad existentes para el alumnado (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015). Y que además, tal y como apunta Thomas (2002, pág. 431) “*las instituciones educativas favorecen el conocimiento y las experiencias de los grupos sociales dominantes (por ejemplo, hombres blancos, de clase media) en detrimento de otros grupos*”. En este sentido, los centros educativos abren o cierran las puertas al alumnado, proveyéndolo de unos conocimientos, consejos e información desiguales y ofreciendo prácticas (inconscientemente arraigadas) de soporte práctico y emocional de distinta índole según el perfil social del mismo. Según Ingram (2009) las escuelas estructuran desigualmente la disposición de los jóvenes hacia la educación de acuerdo a su habitus institucional (Reay, et al., 2005) pudiendo contribuir con ello a la perpetuación o generación de desigualdades sociales (Horvat y Antonio, 1999). Para Meo (2012) las escuelas son interpretadas como “jugadoras” en el campo educativo, movilizando sus capitales (disponibles) en el campo social jerárquico

configurado por las escuelas, y contribuyendo así a la producción y reproducción de ventajas y desventajas sociales de determinados grupos.

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros tampoco son independientes de su composición social (Dupriez et al., 2008). En este sentido, Thrupp (2001) pone de relieve el planteamiento descontextualizado e inequitativo de determinadas propuestas ampliamente extendidas como la School Effectiveness Research (SER). Para una amplia diversidad de autores y autoras (Thrupp, 2001; Van Houtte y Van Maele, 2012) este tipo de propuestas, cuyo foco para la mejora de los resultados educativos y la conquista del éxito escolar se centra en aspectos puramente inter-escolares y está basado en aquellos elementos organizativos y gerenciales, tienden a omitir el contexto social de la institución escolar y su impacto en la consecución de desiguales oportunidades de éxito dando como resultado una visión parcial, vacua y con una clara ausencia de elementos de tipo expresivo y cultural en el análisis del día a día de los centros educativos.

Es en este contexto donde el habitus institucional obtiene una mayor relevancia. Tal y como recogen Tarabini, Curran y Fontdevila (2015, p. 39) *el concepto de habitus institucional fue introducido por primera vez por Patricia McDonough (1996) con el nombre de habitus organizativo y posteriormente desarrollado por Diane Reay (1998) y Reay et al. (2001) con el nombre específico de habitus institucional*. Este concepto, que bebe directamente de la idea de *habitus* de Bourdieu, es definido como el conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en torno a las cuales se organizan los centros educativos (Reay et al., 2001). Además, el habitus institucional incorpora una perspectiva que incluye de manera simultánea y complementaria elementos de tipo expresivo y cultural en el análisis del día a día del centro así como una dimensión imprescindible para comprender la realidad de las instituciones sociales (e inexistente en los análisis tradicionales de la cultura escolar de los centros): la composición social.

Para Thomas (2002) el habitus institucional debe ser entendido como algo más que la cultura de la institución educativa. Para la autora, este hace referencias a cuestiones y prioridades relacionales, es decir, profundamente arraigadas y que informan subconscientemente las prácticas de la institución; interactuando de manera constante con variables tales como la clase, el género o la procedencia del alumnado. En otras

palabras, las instituciones educativas pueden determinar qué valores, lenguaje y conocimiento se consideran legítimos y, por lo tanto, atribuir el éxito en consecuencia y sobre esta base (Robbins, 1993).

Según Diamond et al. (2004), el habitus institucional actúa como corriente que orienta y guía al profesorado, a través de sus expectativas, hacia una dirección particular. Este hecho nos lleva a considerar dos aspectos particulares y fundamentales para la comprensión del habitus institucional.

En primer lugar, el habitus institucional incorpora una perspectiva colectiva que implica por defecto ir más allá del análisis del profesorado como un ente particular, así como nos obliga a superar sus acciones y percepciones individuales. Dicho de otra manera, el concepto de habitus institucional teoriza y conceptualiza las prácticas colectivas desarrolladas por los individuos como grupo superando el análisis de las prácticas individuales per se. Las autoras lo definen de la siguiente manera:

Desde este punto de vista, las disposiciones individuales —en este caso del profesorado—, están mediadas por las prácticas organizativas de una organización dada (Burke et al., 2013). Evidentemente, el profesorado a nivel individual puede tener, y de hecho tiene, sus propias preocupaciones y concepciones, tanto prácticas como ideológicas, sobre numerosos aspectos sociales y educativos que afectan a su práctica cotidiana. Dichas concepciones, sin embargo, están influenciadas, mediadas e incluso constreñidas por la institución concreta en la que lleva a cabo su trabajo. El profesorado no actúa solo ni de forma independiente a su contexto de referencia; al contrario, está imbricado en contextos institucionales específicos que, de forma inevitable, le afectan y condicionan. (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015. Pág. 39)

En segundo lugar, y tal y como ya se avanzaba con anterioridad, el habitus institucional incorpora los elementos expresivos y culturales en el análisis de las prácticas cotidianas exigiendo la superación de los elementos puramente organizativos de la institución. En este sentido, esta conceptualización no solo observa e interpreta la organización de los centros sino que también (y sobretodo) trata de explorar las lógicas subyacentes a los diferentes modelos organizativos y a las prácticas desarrolladas en su seno (Reay et al., 2001). Esto incluye elementos tales como los prejuicios institucionales, los sesgos culturales, el modelo de orientación, la imagen proyectada, las expectativas del

profesorado, el sentido de responsabilidad docente o los elementos propios del currículum oculto de la institución (Smyth y Banks, 2012; Tarabini, et al., 2015a; Reay et al., 2001; Diamond, et al., 2004). En este sentido, Romito (2018) identifica el sutil impacto derivado de las formas en que las instituciones universitarias se representan a sí mismas a través de sus documentos escritos, sus eslóganes y diseños web, los discursos formales e informales que desarrollan e incluso a través del trato dado a partir del personal docente y/o administrativo. Todo ello establece indudablemente significados importantes tanto para los miembros de su comunidad educativa como para aquellos sujetos que desean formar parte de ella.

Finalmente, vale la pena destacar que no se debería entender el habitus institucional como si se tratara de un ente unificado, coherente o inamovible. Este genera de forma relativamente constante contradicciones y ambivalencias internas, ya que en su seno emergen disposiciones individuales múltiples (y a veces incluso contrapuestas). En este sentido, el habitus institucional puede transformarse, adaptarse y modificarse (Tarabini, et al., 2015a). Si bien, tal y como remarcan Reay, et al., (2001; 2005) o Byrom y Lightfoot (2012), entre otros, el habitus institucional es, debido a su naturaleza colectiva, menos fluido que el habitus individual, hecho que provoca que los individuos que conforman la institución (alumnos pero también profesorado) deban concentrarse, al menos parcialmente, en adaptarse a su contexto antes de que este pueda sufrir cambios. Además, tal y como afirma Ingram (2009) debido a estas mismas razones no es muy probable que los alumnos individuales consigan producir esta transformación. Además, y citando a Ingram (2009, pág. 424) “*como las disposiciones (en este caso, una disposición institucional) provienen del habitus colectivo, tienden a reforzar en lugar de competir con las normas sociales, permitiendo que estas normas se reproduzcan. Por lo tanto, una escuela suele inculcar un habitus en sus miembros que refuerze el pre-existente en lugar de buscar un proceso de transformación*”.

2.3.1 El habitus institucional a través de las experiencias: una revisión teórica del concepto

Los estudios desarrollados por Reay (1998) a finales de siglo XX ya señalaban que las injusticias sociales no solo radican en la exclusión de determinados grupos del acceso a la educación superior, sino que también se encuentran inmersas en los patrones altamente diferenciados y desiguales de elección (y añadiríamos, de vivencia) identificados una vez iniciado el proceso de acceso a las instituciones universitarias.

En este sentido, comprender la historia y experiencias de una institución educativa concreta, así como su alumnado y profesorado pasado y presente, contribuye a comprender el habitus institucional²¹ (y sus posibles cambios históricos) así como las disposiciones que esta institución transmite a su alumnado y profesorado actual (Ingram, 2009). Según Weissmann (2013) esto es muy relevante ya que los grupos sociales “dominantes” dentro de una determinada institución delimitaran el habitus institucional que se refleja en las estructuras organizativas que regulan el comportamiento tanto de la propia institución como de los individuos que la conforman. Tal y como sugiere Robbins (1991), esto sucede debido a que el “*ethos*” social de los estudiantes y de las instituciones se refuerzan mutuamente y de manera constante.

Entre otros aspectos, el habitus de la institución influye, consciente o inconscientemente, en la elección de la misma por parte de determinados perfiles sociales de jóvenes. En este sentido, Ball, et al (2002) definen este proceso de elección como el resultado de dos registros de significado y acción. El primero, cognitivo y/o performativo, el cual tiene que ver con la correspondencia entre el rendimiento académico y la selectividad de la institución o de los estudios. El segundo, de carácter social y cultural, el cual tiene que ver con el perfil social tanto del alumno como de la institución; con las clasificaciones sociales del yo y de las instituciones. No es de extrañar pues que Archer y Hutching (2000) identifiquen el hecho de que, de manera frecuente, los jóvenes de clase trabajadora se (auto)posicionan “fuera del alcance” o “fuera de la lógica” de determinadas instituciones universitarias, identificándose a sí mismos como potenciales beneficiarios de lo que estas pueden ofrecer (en términos de credenciales, estatus, etc.), pero sin llegar a sentirse como parte integrada (o incluso legítima) de la institución.

En este sentido, la predominancia de un determinado habitus institucional lleva precisamente a desajustes entre la institución (y sus esquemas, normas, valores y presupuestos) y aquel alumnado que proviene de un campo o espacio social diferente y ajeno. En esta misma línea, uno de los impactos observados por Reay (1998) en sus

²¹ En la presente tesis doctoral se reconoce que el concepto de habitus institucional es un concepto controvertido cuya conceptualización y uso ha generado un enorme debate al respecto. Por ejemplo, autores como Atkinson (2011) han atribuido a su uso enormes problemas en términos de lo que el mismo denomina como “sustancialismo”, “antropomorfismo” y “homogeneización”. Sin embargo, trabajos como los de Reay (1998), Thomas (2002) o Reay, et al. (2001), entre otros, parecen evidenciar que las ventajas de su uso como herramienta conceptual superan, al menos de forma parcial, a los inconvenientes identificados hasta el momento.

estudios sobre el alumnado de origen socioeconómico desfavorecido en las universidades británicas fue la falta de ajuste entre su habitus fuertemente influenciado por un pasado de clase trabajadora y el campo institucional propiamente de clase media en el que se encuentra inmerso el habitus de la institución de educación superior. Este desajuste generó en el alumnado y sus familias una sensación de incertidumbre, un sentimiento de ansiedad y una menor confianza en relación a la educación superior.

Tal y como afirma Maguire (1997), los y las jóvenes de clase trabajadora que acceden a contextos o entornos donde el habitus imperante y los esquemas de pensamiento y acción son los propios de la clase media perciben una falta de reconocimiento de sus raíces culturales. Así pues, esta aproximación defiende que no es que el capital cultural propio de este perfil de alumnado carezca de valor, sino que es la institución escolar la que no lo valora ni lo tiene en consideración. Según Romito (2018) las instituciones universitarias tienden así a alentar u obstaculizar los procesos de adaptación de determinados estudiantes, estando este proceso muy vinculado a cuestiones relativas a su perfil social. Por su parte, Lehmann (2013) identificó patrones similares en sus estudios en Canadá, afirmando que los y las jóvenes que aterrizaban en el seno de la cultura escolar de la institución universitaria como “extraños culturales”, es decir, provenientes de entornos socioculturales ajenos, frecuentemente desarrollaban sentimientos de malestar e inferioridad²².

Por otro lado, Reay (1998) identificó una serie de patrones de actuación diferencial según la tipología de centros y la composición social de los mismos. Por un lado, las mejores Universidades tenían contactos establecidos con los mejores centros educativos de la zona, la mayoría de ellos privados, y ofertaban asesoramiento y orientación al alumnado que así lo solicitase. Sin embargo, las Universidades de menor prestigio, arraigadas en lo local, establecían contacto con las escuelas estatales más próximas, la mayoría de ellas con un fuerte porcentaje de alumnado de clase trabajadora, y alentaban al alumnado de estas a pensar en esta lógica localista. Además, el apoyo prestado por la Universidad se basaba en el reconocimiento de las considerables restricciones financieras y geográficas del alumnado (Reay, 1998). Como resultado, tanto el perfil del

²² En el último apartado de este capítulo se analiza con más detalle aquellas investigaciones que han estudiado los procesos de transformación del habitus resultantes de la confrontación entre habitus familiar y habitus institucional. Es por ello que en este apartado se profundizará más en las diferentes manifestaciones del habitus institucional y no tanto en el análisis de sus impactos en el alumnado no tradicional de clase trabajadora.

alumnado como las aspiraciones y prácticas (orientativas y de acompañamiento) de las diversas instituciones que componen la muestra presentaban diferencias internas sustancialmente evidentes. En este sentido, como señalan Ball, et al (2002), entre otros estudios centrados en los impactos de la expansión educativa, a medida que el acceso se democratiza, son la diferenciación interna (por ejemplo, cierta composición social determinada) y la desigual tasa de finalización exitosa de los estudios las que ganan un peso significativo en términos de diferenciación social.

Reay (1998) también identifica como dentro de las mismas instituciones de educación secundaria se desarrolla un trato institucional diferente según el perfil social del alumnado y las expectativas de la institución sobre el mismo. Citando el mismo estudio (Reay, 1998, pág. 525) “*a Phong (un joven de clase trabajadora) se le dice desde el centro, un instituto público, que su aplicación no es adecuada porque el tipo de estudiante que va allí tiene un alto capital económico y proviene de clase media, por lo que podría ser difícil para él encajar. Sin embargo, a Sunil (el cual proviene de un entorno de clase media y tiene familiares que ya han estudiado en Cambridge) se le indica e insiste desde hace más de dos años de que debe presentar su solicitud a Oxbridge*”²³. Además, en términos de rendimiento académico no se identifican diferencias sustancialmente significativas entre ambos alumnos, poniendo de manifiesto los procesos de desigualdad institucional existentes y su fundamentación en elementos tales como las percepciones y las expectativas institucionales (y/o del profesorado). Asimismo, este hecho concuerda con la idea sugerida por Duru-Bellat (2000) de que estos jóvenes se encuentran, en definitiva, “excluidos desde dentro”.

En definitiva, el análisis del habitus institucional supone un elemento muy útil a la hora de esclarecer las lógicas subyacentes a las prácticas desarrolladas por las instituciones educativas, así como para entender la desigual experiencia que los sujetos desarrollan en el marco de las mismas. En este sentido, tal y como afirma Ingram (2009, pág. 432) “*el habitus institucional permite comprender la forma en que las disposiciones (institucionales) están profundamente arraigadas y se convierten en formas de ser y de hacer asumidas (como naturales) dentro de las instituciones; y cuyo resultado final es, pese a que no haya un esfuerzo activo y consciente por ello, el mantenimiento de las desigualdades de clase*”.

²³ Oxbridge es el sobrenombre con el que se conoce conjuntamente a las Universidades de Oxford y Cambridge.

2.4. Definiendo las trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior

Tal y como se ha podido observar en el capítulo anterior, en las últimas décadas, las transiciones y trayectorias educativas desarrolladas por los jóvenes han vivido una serie de cambios y transformaciones cruciales. Entre éstos cambios no sólo se encuentra el proceso de prolongación de la vida educativa de los jóvenes, sino también una creciente desestandardización de las trayectorias educativas, así como una creciente individualización y fragmentación de las mismas (Walther, 2006); donde la reversibilidad se ha impuesto como un elemento clave para comprender unas trayectorias educativas, laborales y vitales cada vez más inciertas (Furlong y Cartmel, 1997). En este contexto, el concepto de “estudiantes no tradicionales” o “estudiantado con trayectorias no tradicionales” obtiene una mayor relevancia social y analítica.

Antes del desarrollo de los procesos de expansión educativa y al desarrollo de la educación superior de masas, identificar las características del estudiantado no tradicional era una tarea relativamente menos ardua (Schuetze y Slowey, 2002). Este perfil de alumnado se definía principalmente por comparación, es decir, todo aquel que era diferente a lo tradicional y habitualmente contemplado en las instituciones de educación superior era considerado como estudiante no tradicional. En consecuencia, dentro de la categoría tendían a agruparse a todos aquellos que no habían ingresado a la Universidad directamente desde la escuela secundaria, a los que no pertenecían a los grupos sociales dominantes en términos de condición socioeconómica, género u origen étnico, y finalmente, a aquellos que no estudiaban a tiempo completo (Schuetze y Slowey, 2002; Slowey, 2000).

Sin embargo, la terminología de estudiantado o trayectoria “no tradicional” se fue trasladando ampliamente y de manera sistemática hacia un uso “casi exclusivo” del concepto como sinónimo de alumnado maduro o adulto (Rautopuro y Vaisanen, 2001; Baptista, 2011, Fairchild, 2003). Más concretamente, en 1987 la OCDE vinculó y asoció estrechamente el concepto de “no tradicional” a la idea de “alumnado adulto”. A partir de dicho informe (OCDE, 1987) los estudios de Kasworm (1993) y Davies (1995) desarrollaron una serie de categorías de alumnado no tradicional que profundizaban en esta línea. Estas categorías incluían al alumnado adulto que (re)ingresaba a la educación superior después de un periodo de interrupción de la trayectoria formativa, al alumnado representativo de categorías cronológicas específicas con vías de acceso propias

(alumnado mayor de 25 años, mayor de 45 años, etc.), al alumnado que (re)ingresaba a la educación superior sobre la base de una experiencia vital, social y laboral y al alumnado que (re)ingresaba a la educación superior después de haber completado unos estudios superiores previos y bajo la premisa de la búsqueda de la actualización profesional. Pese a la riqueza tipológica, este tipo de estudios pusieron el foco exclusivo en la edad como característica esencial de la no tradicionalidad y evitaron análisis más exhaustivos en torno a los elementos sociales, biográficos y educativos de la definición de la misma.

Con el tiempo, diversos estudios (Schuetze y Slowey, 2002; Devlin, 2013; Meuleman, et al., 2015) empezaron a poner en tela de juicio esta concepción e intentaron demostrar que la edad no es el único elemento que condiciona el decurso de la trayectoria y define la no tradicionalidad, moviendo el foco de la edad a cuestiones relativas al origen social o a las trayectorias biográfico-educativas. Choy (2002) y Horn y Carroll (1996) establecieron una serie de características más o menos comunes a la no tradicionalidad del alumnado que iban más allá del retraso o desfase en la inscripción o acceso a la Universidad. Estas eran la asistencia a los estudios a tiempo parcial, la existencia de un núcleo familiar independiente al parental (generalmente con personas dependientes a cargo), la compaginación de los estudios con un trabajo a tiempo completo o el acceso a la Universidad sin la finalización previa de la escolarización secundaria, entre otras.

En esta línea, estudios como el de Duru-Bellat (2008), Baptista (2011) o Brändle (2017) pusieron el foco de la no tradicionalidad del alumnado en la construcción de la trayectoria, respetando los elementos propios de la edad (por ejemplo, Baptista solo incluye alumnos/as mayores de 23 años) pero incorporando cuestiones relativas al logro educativo, a las discontinuidades en la trayectoria formativa o a la configuración de las vías de acceso. Entre otras cuestiones destacan el nivel educativo previamente alcanzado (especial énfasis en aquellos que no han logrado obtener un diploma de educación secundaria, o equivalente), el acceso mediante vías profesionalizadas (mayoritario por parte del alumnado de clase trabajadora) (Brändle, 2017), el previo acceso al mercado laboral sin la consecución de la educación secundaria postobligatoria o el uso de mecanismos de acceso a la educación superior específicos para alumnado sin las credenciales necesarias pero que cumplen una serie de indicadores específicos propios de cada país (generalmente basados en la edad pero que contemplan otros elementos como la experiencia laboral). Asimismo, este tipo de análisis centrados en la

(de)construcción de las trayectorias cuestionan la noción de que todos los estudiantes sigan o deban seguir un camino lineal y normativo hacia la Universidad (Leese 2010; Mangan et al., 2010; Reay, et al., 2010).

Otro grupo de estudios (Archer, et al., 2005; Whatman, et al., 2017) ponen el foco de la no tradicionalidad en el análisis del origen étnico y social. Estos estudios se basan en las experiencias de estudiantes de diversos orígenes sociales, culturales y étnicos, demostrando procesos de marginación e infrarrepresentación en términos de raza y etnia, especialmente cuando esta variable es cruzada con otras categorías de la desigualdad social (por ejemplo, edad, perfil socioeconómico o género). Estos autores llegan a hablar de una tradicionalidad basada en la reproducción de un perfil de alumnado masculino, blanco y de clase media.

Del mismo modo, investigaciones como la de Devlin (2013) o Yorke y Thomas (2003) ponen el foco de sus análisis en aquel alumnado identificado como de bajo nivel socioeconómico (SES) o con nula tradición familiar educativa, es decir, cuyo acceso a la Universidad implica la consecución de un logro familiar hasta el momento inédito (suponen la primera generación que accede a una institución como la Universidad). Para Holton (2017) o Christie (2007) los estudiantes no tradicionales se definirían como aquellos alumnos universitarios de primera generación, generalmente provenientes de entornos socioeducativos de clase trabajadora o de minorías étnicas, cuyo conocimiento limitado del funcionamiento interno de las instituciones de educación superior produce a menudo que puedan experimentar dificultades mucho mayores, no solo en el acceso, sino también en la adaptación a la Universidad.

Para el caso español, tal y como recogen Sánchez-Gelabert y Elias (2017) también se identifica un creciente incremento de este alumnado no tradicional, si bien, esta tendencia se ha iniciado de manera más tardía y el perfil de alumnado se caracteriza de manera sustancialmente diferente que en el caso anglosajón del que proviene la mayoría de evidencia internacional. Para los autores, esto se explica por la llegada más tardía de la inmigración a España, por las características de la oferta universitaria (que excluye el uso de variables tales como la movilidad residencial) y por los patrones culturales y de emancipación (física y económica) del modelo mediterráneo (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017). Si bien, su trabajo parece confirmar para el caso estatal el impacto de

determinadas características de la no tradicionalidad tales como la edad de acceso o la compaginación de los estudios y el trabajo, entre otras.

En definitiva, tal y como recogen Gilardi y Guglielmetti (2016), el concepto de estudiantado no tradicional no tiene una definición estándar y se pueden encontrar múltiples definiciones al respecto. Si bien, de la multiplicidad de estudios desarrollados se pueden destacar tres “grandes enfoques” dominantes en la literatura internacional (Kim, 2007). El primer enfoque, basado en una concepción más tradicional, utiliza la edad como criterio de diferenciación y equipara al alumnado no tradicional con los estudiantes mayores (Metzner y Bean, 1987). El segundo enfoque incorpora los elementos sociales a la definición e incluye a aquellos que son diferentes de la mayoría de los estudiantes en términos de origen étnico, nivel socioeconómico, perfil educativo (son primera generación universitaria) y estado laboral (compagan ambas actividades) (Rendón, Jalomo y Nora, 2000). El tercer y último enfoque enfatiza en la vivencia y no en el acceso e incorpora, además de elementos sociales, algunos factores de riesgo educativo (inexistencia de credenciales, riesgo de abandono prematuro, etc.). En esta línea, Kim (2007) identifica como estudiantes no tradicionales a aquellos alumnos que cumplen al menos una de las siguientes características: inscripción retrasada respecto a su cohorte generacional, asistencia a los estudios a tiempo parcial, compaginación con un trabajo a tiempo completo, independencia financiera del núcleo familiar, tenencia de personas dependientes a cargo o inexistencia de una credencial que acredite los estudios secundarios (Gilardi y Guglielmetti (2016).

Desde estas perspectivas se dibuja una imagen detallada de las trayectorias y transiciones no tradicionales desarrolladas por el alumnado, identificando no solo la configuración (institucional) de las rutas de acceso a la educación superior, sino también aquellos aspectos sociales y culturales; y sus efectos tanto en el acceso y vivencia de la educación superior como en la configuración desigual de motivos para acceder a la misma (Brändle, 2017). Además, estos estudios pusieron de relevancia la importancia de comprender mejor la configuración heterogénea de esta tipología de alumnado, la cual definitivamente no puede ser entendida exclusivamente como sinónimo de alumnado adulto, así como para desarrollar programas que sean adecuados para ellos y aumentar así paulatinamente su tasa de participación en la educación superior (Wolter, 2012).

Entonces ¿es actualmente el panorama muy diferente al de antes de los procesos de expansión educativa global? Tal y como afirman Schuetze y Slowey (2002, pág. 309) “*el proceso general de expansión de la educación superior en las sociedades industriales modernas ha llevado a una composición diferente y más heterogénea de los estudiantes que acceden a la universidad en términos de trayectoria educativa previa, antecedentes sociales y familiares, género, edad, situación vital, motivación para estudiar u ocupación laboral.*” La creciente diversidad en la educación superior es evidente en el alumnado que accede, el cual reflejan una variedad de antecedentes lingüísticos, culturales, educativos y socioeconómicos muy amplia (Pang, et al, 2018).

Sin embargo, los elementos característicos comunes a los diferentes enfoques que definen la construcción del alumnado y las trayectorias no tradicionales pueden ser agrupados, a groso modo, en tres grandes categorías de indicadores (Schuetze y Slowey, 2002).

- 1) En primer lugar, aquellos relativos a la biografía educativa (y social). Aquí se incluyen las diferentes etapas biográficas que componen la trayectoria, su forma y fragmentación(es), las variaciones significativas que ésta obtiene y la motivación hacia el estudio empleada en los diferentes momentos del ciclo biográfico. A modo de ejemplo, dentro de esta categoría se incluirían aspectos de la no tradicionalidad de la trayectoria tales como el abandono temporal de los estudios o los cambios de modalidad de estudios, entre otros.
- 2) En segundo lugar, aquellos relativos a la ruta o vía de acceso. Aquí se identifican principalmente los mecanismos de acceso a la institución superior, ya estén basados en el desarrollo de itinerarios o pruebas de acceso específicas o sobre la base de una experiencia laboral que permita el acceso mediante su acreditación. A modo de ejemplo, dentro de esta categoría se incluirían aspectos de la no tradicionalidad del acceso tales como el ingreso mediante pruebas específicas para alumnado mayor de 25 años o mediante la acreditación de experiencia profesional, entre otros.
- 3) En tercer y último lugar, aquellos relativos al modelo de estudio (una vez accedidos a la educación superior). Aquí se agrupan elementos que hace referencia al grado e intensidad de la dedicación al estudio y la interacción entre este y otros compromisos y esferas vitales de importancia tales como el trabajo, la familia o el ámbito social. A modo de ejemplo, dentro de esta categoría se

incluirían aspectos de la no tradicionalidad de la vivencia tales como la compaginación de los estudios con el trabajo o la compaginación de los estudios con el cuidado de familiares dependientes a cargo, entre otros.

Todo ello sin olvidar que bajo todas estas dimensiones características, las cuales están centradas en los aspectos estructurantes de la trayectoria y la experiencia educativa, subyacen los elementos transversales definitorios de la no tradicionalidad como son la edad, el género, la clase, el origen, u otros factores históricamente analizados de exclusión educativa; elementos que configuran específicamente el grado de “no tradicionalidad” de la trayectoria y del alumno y que determinan su capacidad de inclusión, adaptación y éxito en la institución universitaria. Precisamente en el siguiente apartado se realizará un repaso de aquellos análisis centrados en la vivencia y experiencia desarrollada dentro de las instituciones de educación superior por parte del alumnado no tradicional.

2.4.1. La vivencia no tradicional de la educación superior

Los cambios en la sociedad global del conocimiento, con el consiguiente incremento de la diversidad que ha supuesto, han conducido a lo que podría denominarse como una “destradicionalización” de la vida social (Hake, 1999). Como definen Bye, Pushkar y Conway (2007) los períodos de estudio, trabajo, desempleo, cuidado y descanso se han extendido, fragmentado y desorganizado a lo largo de los ciclos vitales, resultando en combinaciones altamente desafiantes para aquellos individuos a los que se les superponen diferentes etapas de la vida (Glastra, Hake, y Schedler, 2004); y donde los estudiantes no tradicionales son un claro ejemplo de ello.

Existe un cuerpo considerable de investigaciones cuyo foco reside en los factores que afectan al alumnado de clase trabajadora en su proceso de acceso a las instituciones de educación superior. Estos estudios analizan cuestiones tales como las tasas de participación, las elecciones (en términos de estudios pero también en términos de instituciones) y las experiencias de los estudiantes una vez acceden a la Universidad (Connor, 2001, Archer, et al., 2002, Ball et al., 2002; Baxter y Britton 2001).

El alumnado no tradicional, principalmente debido a sus experiencias educativas y laborales previas así como a su situación vital y laboral actual, puede mostrar diferencias sustanciales (en relación al alumnado tradicional) tanto en lo que respecta a

sus motivaciones de acceso a la institución superior como en relación a su experiencia desarrollada y al grado de adaptación a la institución y su contexto (Rautopuro y Vaisanen, 2001). En este sentido, el alumnado no tradicional debe incorporarse a un contexto institucional no siempre preparado para satisfacer las necesidades de este grupo cada vez más presente, muchos de los cuales llevan largos períodos apartados de los hábitos y rutinas propios del estudio, no han adquirido las competencias previas (o al menos sus credenciales), se matriculan a tiempo parcial o compaginan el estudio con el trabajo, tienen obligaciones familiares o deben sobreponerse a las desventajas derivadas de no disponer de los capitales y códigos demandados por la institución (Rowlands, 2010; Rautopuro y Vaisanen, 2001; Reay, et al., 2010).

Además, tal y como ponen de relieve los estudios de Reay (2004), el conocimiento previo de la institución y de la vida universitaria proporciona a los estudiantes tradicionales herramientas adecuadas para realizar transiciones exitosas hacia la educación superior. La transmisión del capital cultural realizada de padres a hijos juega un papel muy relevante a la hora de explicar el proceso exitoso de adaptación a la institución universitaria (Reay, et al., 2010) y, a la inversa, también puede explicar las posibles desventajas que enfrentan los estudiantes no tradicionales en el momento de realizar su transición a la educación superior (Patiniotis y Holdsworth 2005). En otras palabras, este desajuste explicaría lo que Reay, et al., (2009; 2010) denominan como una vivencia universitaria de “*extraños en el paraíso*” o de “*peces fuera del agua*”.

Asimismo, es importante destacar que los imaginarios y las expectativas desarrolladas por los estudiantes universitarios acerca de lo que representa la "vida universitaria" y lo que esta les puede proporcionar suele extenderse más allá de la enseñanza y el aprendizaje académico para abarcar otros factores como el alojamiento (en los casos donde implica movilidad), las instalaciones y las actividades sociales (Crozier et al., 2008). Este último puede ser un factor muy relevante de diferenciación (e incluso de discriminación) puesto que el alumnado no tradicional, menos presente material y simbólicamente en el campus, a menudo se enfrentan al desafío de tener que lidiar con un entorno que los margina o deja de lado debido a su baja o nula respuesta y participación en las prácticas universitarias dadas por descontado (Baker, Brown y Fazey, 2006).

Este discurso de la minusvaloración del alumnado no tradicional está presente no solo entre el alumnado sino también a un nivel más global. Según Knight (2015) los enfoques predominantes en la actualidad posicionan al alumnado no tradicional, especialmente aquel proveniente de entornos socioeconómicos desfavorecidos, como un problema a resolver y no como a un elemento a ser reconocido. Según Leathwood y O'Connell (2003), basándose en la definición de Ruddick (1996), el alumno ideal de dicho discurso sigue basándose en una concepción del alumno construido como varón, blanco, de clase media y sin discapacidad, un individuo autónomo sin obligaciones domésticas, pobreza o dudas. Del mismo modo, los discursos institucionales basados en la teoría del déficit ampliamente utilizados y reconocidos en torno a esta tipología de alumnado incluyen elementos tales como las generalizaciones basadas en etiquetas y estereotipos, la culpabilización o patologización de su fracaso o la sobredimensión de sus limitaciones como estudiantado universitario. Tal y como afirman Pang, et al, (2018, pág., 176) “*tales discursos de déficit a menudo se (re)producen en el sector de la educación superior y continúan produciendo una "violencia simbólica"* (Bourdieu, 1999) que afecta negativamente a las oportunidades de los estudiantes a la hora de tener éxito en sus experiencias de aprendizaje”.

En relación a la participación, el alumnado no tradicional se caracteriza por presentar unas tasas de participación y de continuidad más reducidas que las del alumnado tradicional (Pang, et al, 2018). Según los indicios recogidos, entre los principales elementos causantes de esta menor participación (así como de su mayor abandono de los estudios universitarios) destacan factores relacionados con el origen sociocultural, el apoyo social y financiero, la cultura universitaria y el currículo universitario (Thomas, 2002; Yorke y Thomas, 2003).

Estos elementos concuerdan con las investigaciones de Naretto (1995) que precisamente indicaban que las tasas de participación y persistencia eran más bajas para aquellos alumnos “adultos” de clase trabajadora que trabajaban más horas y solo asistían a la Universidad a tiempo parcial. Asimismo, y relacionado con los elementos más institucionales de la baja participación en las actividades académicas y extra-académicas, estudios como los de Munro (2011) o Walpole (2003) nos descubren que muchos de los estudiantes no tradicionales pasan el menor tiempo posible en el campus, ya sea porque la mayoría de ellos tienen trabajos a tiempo parcial o algún otro compromiso socio-familiar al que asistir, o por su poco sentimiento de pertinencia

relativo a la institución universitaria. Además, este perfil de alumnado pasa menos horas estudiando, tanto dentro como fuera del campus, tiene niveles más bajos de participación, presenta dificultades para conectarse con sus compañeros y sentirse como en casa, obtiene peores resultados académicos y le cuesta aprovechar las oportunidades académicas, principalmente por el déficit de capital cultural (Aries y Seider, 2005).

En relación a la elección, Patiniotis y Holdsworth (2005) identifican un crecimiento del número de estudiantes no tradicionales que eligen estudiar en instituciones de educación superior públicas y de ámbito local. Esto es debido a que una gran cantidad de estos jóvenes deben compaginar su asistencia a la Universidad con vivir en el hogar familiar durante la totalidad de los estudios, impidiendo así la selección de instituciones de mayor prestigio social y académico. Este fenómeno no solo responde a una cuestión de viabilidad económica (es más barato vivir en casa de los padres) o de compaginación educativo-laboral, sino que incorpora factores más complejos relacionados con los recursos familiares del alumno, los lazos comunitarios (o capital social) y las aspiraciones y expectativas del alumno (Thomson et al., 2002)²⁴.

Sin embargo, también hay ciertos estudios que, pese a identificar las limitaciones que el alumnado no tradicional debe superar, reconocen y destacan ciertos aspectos positivos derivados de su mayor madurez y de una mayor acumulación de experiencias vitales previas. Derivado de su propia heterogeneidad como grupo, el alumnado no tradicional puede comprender una diversidad muy amplia de casuísticas que, sin embargo, diversos estudios apuntan a su convergencia en determinados aspectos relacionados con su posicionamiento en relación a la educación.

En primer lugar, el alumnado no tradicional otorgaría más importancia a su proceso de “transición a la educación superior” presentando una mayor definición previa al acceso a la institución universitaria del o los objetivos principales de dicho acceso (Shankar, 2004). Estos objetivos pueden estar motivados por elementos sociales, personales, cognitivos o profesionales así como suponer la culminación de una transición o cambio vital (Jarvis, 1995). Además, este perfil de alumnado está más motivado por su propio proceso de aprendizaje (Crawford, 2004) otorgando un mayor valor a la educación

²⁴ Si bien, no se puede obviar la consideración de que los procesos internos de movilidad geográfico-educativa están estrechamente relacionados con el contexto del modelo educativo anglosajón (Reino Unido y Estados Unidos) y, por consiguiente, están mucho más presentes en el resto de países europeos (donde se incluiría el caso español).

como bien (especialmente como bien posicional) y en consecuencia definiendo de manera más autónoma y certera sus expectativas en torno a la educación superior (Rogers, 2002).

En segundo lugar, el alumnado no tradicional presentaría una mayor capacidad a la hora de contextualizar los conocimientos, ideas, temáticas y competencias tanto desde una perspectiva más social como desde un contexto más profesionalizador (Sewell, 2000) principalmente basado en sus experiencias y aprendizajes previamente adquiridos. Según Rogers (2002, pág., 71) “*traen consigo un paquete de experiencias y valores (mas amplio), acceden a la educación superior con mayor intencionalidad, traen consigo mayores expectativas sobre el (propio) proceso de aprendizaje, tienen intereses en las competencia adquiribles y, en algunos casos, incluso ya presentan su propio conjunto de patrones de aprendizaje*”; en definitiva, están más conectados con sus experiencias acumuladas y con sus horizontes de acción proyectados a medio y largo plazo (Shankar, 2004).

Finalmente, el alumnado no tradicional desarrolla un posicionamiento diferenciador o critico verso al alumnado no tradicional derivado de su propia experiencia y posicionamiento dentro de la institución universitaria. Este perfil de alumnado a menudo se caracteriza por minusvalorar a sus contrapartes más tradicionales que siguen caminos lineales y aparentemente "esperados" de acceso a la educación superior y los cuales, frecuentemente, se ven reforzados por legados familiares y de clase (Patiniotis y Holdsworth, 2005). En esta línea, critican ampliamente y ponen en tela de juicio la cultura académica y los discursos socialmente dominantes de la vida académica, la presentación y preponderancia de un prototipo de alumnado ideal basado en la norma social o el hecho de que sus compañeros con trayectorias más tradicionales no cuestionen su derecho a "pertener" a dicho entorno (Archer y Leathwood, 2003).

En conclusión, la creciente importancia y relevancia del alumnado no tradicional como objeto de estudio está empezando consolidar la visibilidad de dicho colectivo y de su situación personal, educativa y social. El propósito principal de estos enfoques es, además de la visibilización, que las propias instituciones universitarias reconsideren el tipo y el nivel de apoyo que están ofreciendo al conjunto de sus estudiantes, especialmente a aquellos más desamparados, así como que se replanteen la medida en que la actual cultura académica que propugnan actúa de manera excluyente; todo con el

objetivo final de que la institución universitaria se cuestione hasta qué punto debe cambiar (y como puede iniciar ese cambio) para satisfacer mejor las necesidades de un alumnado cada día que pasa más diverso y más presente (Thomas, 2002; Leathwood y O'Connell, 2003).

2.5. Transformándose a uno mismo. El papel del conflicto y los procesos de transformación del *habitus*

Tal y como se ha manifestado a lo largo de esta tesis doctoral, concretamente en la revisión teórica del capítulo 1, el enfoque teórico-analítico de este trabajo se encuentra enormemente influenciado por la obra y la visión de Pierre Bourdieu y, específicamente, por el uso de su concepto de *habitus* (Bourdieu, 1990).

Retomando su conceptualización, el *habitus* actúa como un sistema de (pre)disposiciones caracterizado por ser regular, transferible e integrado. Sin embargo, tal y como ha afirmado Lehmann (2009; 2013), entre otros, el *habitus* no es inamovible, si no que puede sufrir cambios parciales más o menos deliberados mediante la práctica repetitiva de acciones dirigidas a la incorporación de nuevas disposiciones. De hecho, el propio Bourdieu (1990) hablaba de “*habitus clivé*” o habitus agrietado/hendido para referirse a las transformaciones que los jóvenes sufrían en su identidad y en su habitus cuando la trayectoria social les conducía a entornos sociales muy distintos a los de sus orígenes.

Desde este punto de partida, tal y como señala Reay (2005), luchar por la integración en el sistema universitario y la consecución de un proceso de movilidad social a través de la obtención de credenciales educativas superiores implica para la mayoría de estos jóvenes no tradicionales (específicamente aquellos que provienen de un contexto de clase trabajadora) luchar de manera constante por su integración y reconocimiento “en un entorno social muy distinto al de sus orígenes”. Dicho de otro modo, y partiendo del hecho de que las disposiciones están modeladas por el contexto social, dejar un entorno social “de comodidad” para ingresar en un nuevo campo social diferente (como es la institución universitaria) tiene el potencial de, además de posibilitar un proceso de movilidad ascendente (Horvat y Davis, 2011), de causar confusión, malestar y conflicto en el o la joven (Lehmann, 2013).

Además, consolidar dicha integración implica tratar de adquirir todas estas disposiciones institucionales en un campo en el que aterrizan como “extraños

culturales” (Lehmann, 2007; 2009) y en el cual frecuentemente desarrollan un sentimiento de inferioridad (frente a sus pares más privilegiados) basado en su supuesto menor conocimiento o en su supuesta forma “menos adecuada” de expresión oral y escrita, entre un largo etcetera (Welsch 2005). Según Ostrove (2003) este hecho deja de manera reiterada al alumnado no tradicional de clase trabajadora con un sentimiento de “querer pertenecer” más que con uno de “pertinencia” real.

De este modo, y teniendo en consideración que la clase social está profundamente arraigada en las prácticas cotidianas del día a día, la paulatina adquisición de hábitos, formas y conductas universitarias implicará para muchos de los y las jóvenes afrontar los graves conflictos personales que provoca en su entorno inmediato este proceso de transformación o adaptación de su *habitus* de origen; o por el contrario, afrontar el conflicto surgido del choque de su negación a abandonar su identidad de origen frente a los estándares “esperados” por la institución universitaria y su *habitus* o cultura institucional (Reay et al, 2008 o Tarabini, Curran y Fontdevila, 2016).

Este proceso de transformación, adaptación o negociación produce lo que Sennett y Cobb (1972) llamaron “lesiones ocultas de clase”. Los jóvenes estudiantes de clase trabajadora, siendo extensible a la gran mayoría del alumnado no tradicional, deben establecer un difícil equilibrio entre su “antiguo mundo” y su “nuevo mundo” (Lehmann, 2013). Como resultado, estos alumnos se pueden sentir dentro de la institución universitaria como “un pez fuera del agua” (Reay, et al, 2008), como “extraños en el paraíso” (Ryan y Sackrey, 1984) o como si estuvieran “atrapados en el medio de algo ajeno” (Grimes y Morris, 1997).

En la misma línea, y tal y como señala la aportación de Allison Hurst (2010), para los estudiantes no tradicionales, especialmente los de clase trabajadora, un entorno universitario tradicional imbuido de valores individualistas y competitivos propios de la clase media puede ser un terreno extraño e imponente que genere respuestas diversas. Como resultado, la autora detecta tres tipos de posicionamientos identitarios a los que denomina como “leales”, “renegados” y “agentes dobles”. Los primeros, es decir los leales, se mantendrán fieles a sus raíces y valores de clase trabajadora, pese a que esto pueda significar una confrontación con la institución y su *habitus* institucional o cultura de centro, y la consecuente salida prematura o abandono de la institución. En segundo lugar, los denominados renegados, rechazarán sus orígenes y valores de clase e iniciaran

un proceso de transformación y substitución del *habitus* para llegar a identificarse como clase media. En tercer lugar, los denominados agentes dobles, ocuparán una posición de incertidumbre y se moverán de manera constante entre su identidad de origen, es decir de clase trabajadora, y una nueva identidad construida en base a los valores de la institución universitaria, es decir de clase media (Seider, 2011).

Esta última categoría concuerda con lo que Abrahams e Ingram (2013) denominan como el habitus camaleónico. Las autoras identifican y analizan como el alumnado de clase trabajadora que asiste a la Universidad frecuentemente mantiene “dos vidas” diferentes en paralelo, manteniendo aspectos de su habitus de origen separados de las nuevas disposiciones adquiridas en su experiencia en la Universidad; y viceversa. Este posicionamiento dual les “permite” modificar (conscientes o inconscientes) aspectos tan centrales como el lenguaje, las formas de expresión, el aspecto o el comportamiento, entre otros, según el contexto donde se encuentra inmerso el o la joven. Este hecho les permite conciliar ambos campos o mundos, pero consecuentemente, supone para estos jóvenes un importante conflicto interno (Friedman, 2013) y un profundo desgaste emocional y psíquico (Reay, 1997).

Por otro lado, el estudio de Lee y Kramer (2013), además de apuntalar la idea de que el habitus está abierto a la transformación en ciertos campos institucionales y bajo ciertas condiciones, señala que a medida que los estudiantes de la clase trabajadora comienzan a desarrollar un nuevo habitus de clase media estos no siempre pierden su identidad de clase trabajadora (desarrollan precisamente una situación de agente doble o de habitus camaleónico). Si bien, y basándose en los trabajos de Ryan y Sackrey (1996), las autoras concluyen que a la larga estos alumnos y alumnas no tradicionales de clase trabajadora deberán asumir, lidiar o llegar a un acuerdo interno relativo al deterioro de las relaciones con su entorno familiar y de origen (amistades de la infancia, principalmente) simultáneamente a su proceso adquisitivo de las nuevas formas de capital cultural y social propias de la institución de educación superior y de su habitus institucional de clase media. Este proceso es lo que Baxter y Britton (2001, pág., 99) han llamado dislocación del habitus, es decir, una experiencia que definen como “*una dolorosa dislocación entre un habitus antiguo (de origen) y uno nuevo desarrollado (adquirido), que se clasifican jerárquicamente y que tienen connotaciones de inferioridad y superioridad*”

Los autores (Baxter y Britton, 2001) utilizan las aportaciones de Rutherford (1990) para comparar esta dislocación o fragmentación del yo con el mito de Lawrence de Arabia. Rutherford (1990, pág. 9) citaba: “*el desierto no dejó a Lawrence ser ni árabe ni inglés, al igual que la educación ha dejado a estos estudiantes incómodos tanto en sus nuevas como en sus viejas identidades. Están dejando atrás sus viejas identidades y estableciendo otras nuevas, perdiendo en el proceso de transición las certezas de sus viejas identidades.*”

Y es que tal y como Reay (1996) o Skeggs (1997) han remarcado, las categorías de clase social que conforman la identidad no operan solo como principios permanentes que definen el acceso a la Universidad y el tipo de interacción que con la institución desarrollan, sino que también se reproducen a niveles subjetivos como si fuesen “estructuras de sentimientos” (Skeggs, 1997) en las que la duda, la ansiedad y el miedo pueden jugar un papel muy relevante (por ejemplo, en términos de integración).

En este sentido, según Aries y Seider (2005) o Stewart y Ostrove (1993) los estudiantes no tradicionales imbuidos en instituciones de educación superior a menudo se perciben a sí mismos como menos preparados y encuentran poco en común socialmente con sus pares de mayor nivel socioeconómico y cultural. Asimismo, esta falta o desajuste de capitales es vivida por parte de este alumnado como una experiencia visceral y que deja huella hasta la edad adulta. No solo por los impactos producidos por el proceso de adaptación a la institución de educación superior sino también, y lo que es más importante, por el retorno y la interacción con la comunidad de origen después de la culminación de este proceso de adaptación y la adquisición de nuevas disposiciones (Lee y Kramer, 2013).

A medida que se va desarrollando la transformación o hendidura (Bourdieu, 1990) del habitus, se produce simultáneamente una reducción del retorno y la comunicación con la comunidad de origen (Lee y Kramer, 2013). Esto reduce el impacto que dicho retorno podría producir (en términos de movilidad social familiar) y provoca que estos jóvenes abandonen paulatinamente su origen o, en su defecto, que escondan, oscurezcan y minimicen su nuevo habitus (manera de hablar y temáticas, hábitos alimenticios, formas de comportarse, etc.) cuando interactúan con su comunidad de origen con el objetivo de evitar el rechazo. Además, y citando de nuevo a Lee y Kramer (2013, pág. 31) “*a medida que las interacciones con amigos y familiares se vuelven más tensas,*

particularmente a medida que las conversaciones se vuelven más pesadas con las comparaciones morales, la comunicación y el contacto se vuelve más difícil de mantener.”

Sin embargo, no todos los alumnos de clase trabajadora vivencian de la misma manera este proceso de transformación o hendidura del habitus. Algunos estudios han demostrado que el alumnado proveniente de entornos más desaventajados son los que sufren más de este proceso y de sus consecuencias en términos de impactos en la comunidad de origen (Lee y Kramer, 2013). Esto es debido a una mayor separación o distancia cultural entre ambos “mundos”. Por otro lado, algunos estudios indican que son las mujeres las que frecuentemente sufren más los impactos negativos del proceso de adaptación a la institución superior y de la transformación del habitus (Reay, et al, 2009). Citando a Baxter y Britton (2001, pág. 99) “*manejar el cambio en las relaciones familiares fue más problemático para las mujeres que para los hombres; Si bien, los riesgos de la educación son más altos para los estudiantes de la clase trabajadora, por encima de su género*”. Finalmente, y aunque parezca lógico, son aquellos alumnos que movilizan su residencia durante el periodo universitario, especialmente los que viven dentro del campus, los que más rápidamente y de manera profunda vivencia estos procesos de cambio (Lee y Kramer, 2013).

En conclusión, el acceso a la educación superior y a la institución universitaria supone para el alumnado no tradicional, especialmente el alumnado de clase trabajadora con una clara desventaja en términos de perfil socioeducativo, una oportunidad y un riesgo simultaneo. Por un lado, supone el trampolín a los procesos de movilidad ascendentes que permitan la mejora individual y social del alumnado menos favorecido. Pero por otro, implica un conflicto identitario entre los diferentes “yo”; conflicto en el que el joven alumno intentan manejar las tensiones existentes entre el viejo (o de origen) y el nuevo (o adquirido) habitus. En definitiva, los procesos de transformación del habitus pueden funcionar para el alumnado no tradicional de clase trabajadora como una puerta giratoria: o le lanza hacia lo más adentro de la institución, con los cambios que esos conlleva, o les devuelve rebotados y de manera irreconocible frente a su comunidad. E incluso a veces, ambas situaciones a la vez.

Capítulo 3. La Universidad en contexto. Apuntes específicos sobre el modelo educativo-universitario español y su plasmación en Catalunya

En el presente capítulo se realiza un repaso del contexto que enmarca al actual sistema educativo español, con especial énfasis e interés en torno a sus especificidades en Catalunya. Su objetivo es el de facilitar la comprensión del desarrollo de las trayectorias educativas de los jóvenes dentro de las diferentes etapas o segmentos que lo componen. En este sentido, no se pretende desarrollar una diagnosis exhaustiva de todo el sistema educativo, si bien, se parte de la idea de que el análisis y comprensión de ciertos elementos de su contexto serán muy relevantes precisamente a la hora de identificar elementos limitadores o posibilitantes de las diferentes decisiones y estrategias tomadas y desarrolladas por el alumnado con trayectorias no tradicionales. Además, este capítulo pretende poner sobre la mesa ciertos datos que ayuden a comprender fenómenos tales como la creciente relevancia de la Universidad dentro de la estructura de titulaciones en España o el incremento de la heterogeneidad del perfil social que la compone, entre otros elementos de interés.

Para ello, el capítulo se estructura en tres apartados específicos y con un foco claramente diferenciado. El primero aporta algunos datos básicos para comprender la estructura y composición características de los sistemas educativos español y catalán. En los diversos niveles se habla de ambos sistemas educativos puesto que ciertos elementos estructurales provendrán de la legislación y ordenación general del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte (MECD, a partir de ahora) mientras que otros elementos serán consecuencia de la apropiación y aplicación de este marco general por parte del *Departament d'Ensenyament* en Catalunya. El segundo apartado se centra específicamente en la etapa de educación superior, concretamente en el sistema universitario, y su objetivo es el de situar a la Universidad catalana dentro de este contexto así como dar luz sobre algunas de las últimas tendencias que están redefiniendo a la Universidad en Catalunya en los últimos años. Por último, el tercer apartado tiene como objetivo posicionar a la Universitat Autònoma de Barcelona en el mapa universitario catalán, presentando en dicho posicionamiento sus características principales, así como justificar su relevancia particular como objeto de estudio dentro del campo.

3.1. El sistema educativo español (y catalán): algunos datos básicos para comprender su estructura y características

El sistema educativo que conocemos actualmente en España nace como resultado de una serie de cambios y transformaciones que desde finales de los años 60, y especialmente durante la transición democrática iniciada en 1976, han buscado la paulatina modernización y democratización de la institución. Tal y como explica Calero (2006), durante este periodo de cambios se han desarrollado dentro del sistema educativo actual elementos tan relevantes como la escolarización de masas o la democratización del acceso a la educación postobligatoria; anteriormente en manos de tan solo unas minorías oligárquicas. Además, desde los años 90 y gracias a la aplicación progresiva de la reforma educativa propugnada por la “nueva” Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se extendió la universalización de la escolarización obligatoria hasta los 16 años así como su gratuidad (Calero, 2006) y comprehensividad. En este sentido, el sistema educativo español mantiene una estructura formalmente integrada que no posibilita la separación del alumnado durante sus etapas obligatorias. Esto implica, tal y como señalan Tarabini, et al., (2018), que en términos legales todo el estudiantado en etapa de escolarización obligatoria está sujeto a estándares curriculares comunes sin diferenciación interna más allá de los parámetros propios de la edad. Si bien, para autoras como Castejón (2017), Mons (2007) o Tarabini, et al (2018), las prácticas oficiales y no oficiales desarrolladas y características del modelo español (siendo la agrupación por niveles o las altas tasas de repetición los más claros ejemplos) lejos de fomentar esa teórica inclusividad ponen en duda la comprehensividad real de dicho sistema.

Por otro lado, España ha vivido desde aproximadamente 1980 un proceso de descentralización de las competencias educativas hacia sus comunidades autónomas. En este sentido, y citando la constitución española de 1978, Art. 149: *“El Estado tiene competencia exclusiva para regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia”* mientras que tal y como define Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la Educación, es competencia de las diversas Comunidades Autónomas *“la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades”*. En otras palabras, la

administración educativa central ejecuta las directrices generales del Gobierno sobre política educativa y regula los elementos o aspectos básicos del sistema, mientras que son las administraciones educativas autonómicas las que desarrollan las normas estatales y tienen competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio²⁵. Esto nos obliga a hablar de un sistema educativo mutable, cambiante según los diversos procesos de descentralización territorial llevados a cabo en cada comunidad, y que tal y como argumenta Calero (2006) nos impide frecuentemente considerar el sistema educativo español como un sistema único sin matices.

A pesar de ello, y antes de entrar en algunos de los datos básicos que caracterizan el sistema educativo español, resulta muy relevante poner el foco sobre su estructura y composición general y común, sin entrar aun en las diferentes especificidades autonómicas. Según la página oficial del MECD el sistema educativo se organiza en base a dos tipos de enseñanzas: las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas de régimen especial. Las primeras incluyen la educación infantil, la educación primaria, la ESO y la postobligatoria (incluido bachillerato y la formación profesional de grado medio), la formación profesional de grado superior y la educación universitaria. Por otro lado, en las enseñanzas especiales se incluyen las enseñanzas de tipo artístico y las enseñanzas de idiomas. Todas estas, generales y especiales, están reguladas por la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), vigente desde 2013, a excepción de la educación universitaria que está regida por la Ley de la Reforma Universitaria (LRU) aprobada en 1983. Además, en Catalunya es la Ley de Educación de Catalunya (LEC) aprobada en 2009 la que desarrolla y concreta las competencias educativas catalanas contextualizándolas al territorio (como es en el caso del modelo lingüístico catalán). Si bien, la estructura del sistema sigue siendo la misma.

Veamos las diferentes etapas y sus principales características:

- La educación infantil abarca de los 0 hasta los 6 años de edad. Esta no es una etapa obligatoria, sin embargo, el segundo ciclo de la misma (de 3 a 6 años) es gratuito y se sostiene con fondos públicos. Este segundo ciclo se realiza en los centros de educación infantil y primaria (donde el alumnado está escolarizado desde los 3 hasta los 12 años de edad).

²⁵ Información obtenida de la página web oficial de Eurydice.

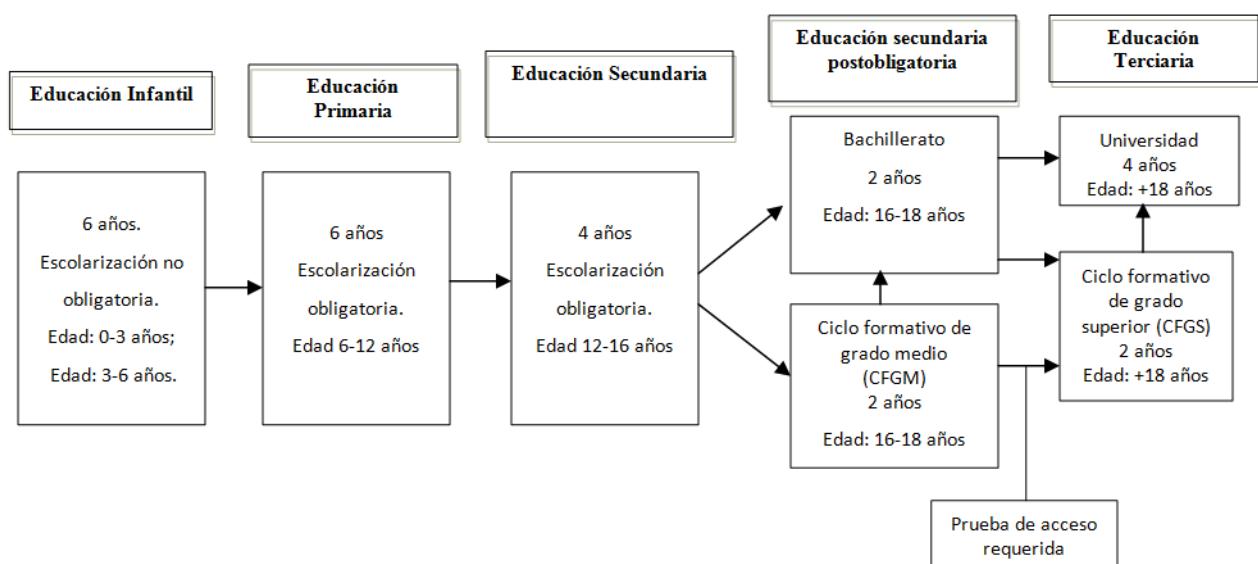
- La educación primaria es obligatoria y gratuita y está formada por 6 cursos académicos cursados entre los 6 y los 12 años. Su realización se localiza en los centros de educación infantil y primaria.
- La educación secundaria obligatoria o ESO abarca de los 12 a los 16 años. Esta se cursa en centros diferenciados de las escuelas de educación primaria (con algunas pocas excepciones: los institutos-escuela²⁶) denominados institutos de educación secundaria. Su desarrollo completo produce como resultado la adquisición de la primera certificación oficial: el título de graduado en ESO.
- La educación secundaria postobligatoria o secundaria superior también se imparte en estos centros (institutos de educación secundaria) y tiene una duración de dos cursos académicos, generalmente de los 16 años a los 18 años. La rama académica o general se denomina Bachillerato y la rama profesionalizadora, ordenada mediante familias profesionales, se denomina Formación Profesional de Grado Medio (FPGM). El primero otorga el título de Bachiller, correspondiente a la acreditación de una formación académica-general, mientras que esta última otorga el título de técnico/a de la profesión correspondiente al ciclo cursado. Una clara diferenciación en relación a su oferta es que mientras que prácticamente la totalidad de los institutos presentan alguna oferta de Bachillerato solo algunos de estos centros ofrecen algún tipo de formación profesional (claro indicador de desigualdad institucional de la oferta).
- La educación terciaria o superior también comprende dos vías diferenciadas: los estudios universitarios y la Formación Profesional de Grado Superior (FPSG). Ambas categorías formativas están destinadas para el alumnado mayor de 18 años, si bien, la duración de los estudios universitarios es de cuatro años mientras que la FPSG es de tan solo dos. Según la Generalitat de Catalunya la Formación Profesional capacita para el ejercicio cualificado de diversas profesiones y proporciona la formación necesaria para adquirir la competencia profesional y el conocimiento propios de cada sector, otorgando el título de técnico superior. Se puede acceder a esta modalidad, impartida generalmente en centros de la misma tipología que la FPGM, teniendo en posesión un certificado

²⁶ Este tipo de institución es típica en Catalunya pero su presencia en el resto de territorio español es prácticamente testimonial.

en educación secundaria postobligatoria (Bachillerato o FP de grado medio). En el caso de la Universidad existe una prueba de acceso: la selectividad o Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Sin embargo, los elementos propios del sistema universitario se analizarán en mayor profundidad en el próximo apartado.

En el siguiente gráfico (gráfico 5) se resumen y ordenan las diferentes etapas, sus principales características y las posibles transiciones entre etapas. Si bien, es importante tener en cuenta que existen algunas alternativas minoritarias no consideradas, como todo lo relativo a la educación para adultos (aprendizajes enfocados al alumnado mayor de 18 años y desarrollados específicamente en las escuelas de adultos), que podrían facilitar el acceso a alguna de estas etapas mediante vías extraordinarias (como es el caso de las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, que posibilita el acceso sin estar en posesión de un certificado de estudios postobligatorios).

Gráfico 5. Figura representativa de la estructura del sistema educativo español²⁷



Fuente: Tarabini, Curran, Castejón y Montes (2018)

Por último, y una vez clarificada la estructura del modelo, se muestran algunos de los datos más relevantes del sistema educativo español con el objetivo de clarificar su composición y características más destacadas. Estos nos ayudan a situar el objeto de

²⁷ Desde la entrada en vigencia de la LOMCE la prueba de acceso a CFGS para alumnado proveniente de CFGM ha quedado eliminada. Actualmente el principal criterio para acceder a un ciclo formativo de grado superior es la nota media de los estudios de procedencia.

estudio, el alumnado con trayectorias no tradicionales, así como a entender mejor la construcción y el porqué de sus itinerarios no lineales.

En primer lugar, vale la pena destacar que España presentaba para el curso 2016/17 (últimos datos disponibles) una tasa de escolarización para las etapas obligatorias superior al 95% (MECD, 2017a). Dicho de otro modo, la población situada entre los 6 y los 16 años, rozan la plena escolarización; lo que se corresponde con el carácter básico y obligatorio de estas etapas. Esta escolarización prácticamente completa se hace extensible al alumnado de segundo ciclo de educación infantil (de los 3 a los 6 años de edad) ya que pese a no ser una etapa de carácter obligatorio se sitúa por encima del 90%. Sin embargo, la tasa de escolarización cae hasta el 89,4% a los 17 años de edad. Según fuentes del mismo informe del MECD (2017a), el 10,7 % de esta población de 17 años residente en España aún estaría escolarizada en alguno de los cuatro cursos de la ESO (indicador del grado de retención o repetición), el 5,4 % cursaría alguno de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o de Formación Profesional Básica (FPB)²⁸, el 69,9 % estaría escolarizado en la educación secundaria postobligatoria y el 3% restante desarrollaría algún tipo de enseñanza artística, de aprendizaje de lenguas o de educación especial. Concretamente, del 69,9% de los que acceden a la educación secundaria postobligatoria, el 59,6 % se matricula en Bachillerato mientras que tan solo un 10,3 % hace lo mismo en algún Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Por último, a los 18 años la tasa de escolarización se reduce al 80% de la población. Para cada cohorte, un 37,2% de los jóvenes que cumplen la mayoría de edad accede ese mismo año a enseñanzas correspondientes al nivel de educación superior. Si se desglosa esta cifra, el 5,0 % inicia sus estudios en alguna de las familias existentes de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) o sus estudios en Artes Plásticas o Enseñanzas Deportivas mientras que el 32,2 % restante se inicia en la transición a la educación universitaria. Estos datos nos arrojan luz en torno a diversos elementos de interés. En primer lugar, demuestran la existencia de un doble circuito claramente diferenciado protagonizado por una vía mayoritaria, continuista y de mayor

²⁸ Los PCPI son programas dirigidos a jóvenes mayores de 15 años y preferentemente menores de 21 años que no han obtenido el graduado de la ESO. Estos estudios tienen el objetivo que la persona se inicie en una profesión y alcance las competencias profesionales de nivel 1 de ésta profesión. Desde el curso 2014-2015 estos fueron substituidos por la FPB. Los Ciclos de FPB son ciclos formativos de una duración de 2 años académicos destinados a personas que no han finalizado la ESO y quieren proseguir sus estudios hacia a un campo de la Formación Profesional. Estos estudios forman parte de la educación obligatoria y gratuita. El alumnado que quiera matricularse debe tener un mínimo de 15 años (cumplidos o cumplirlos durante el año en curso) y no superar los 17 años.

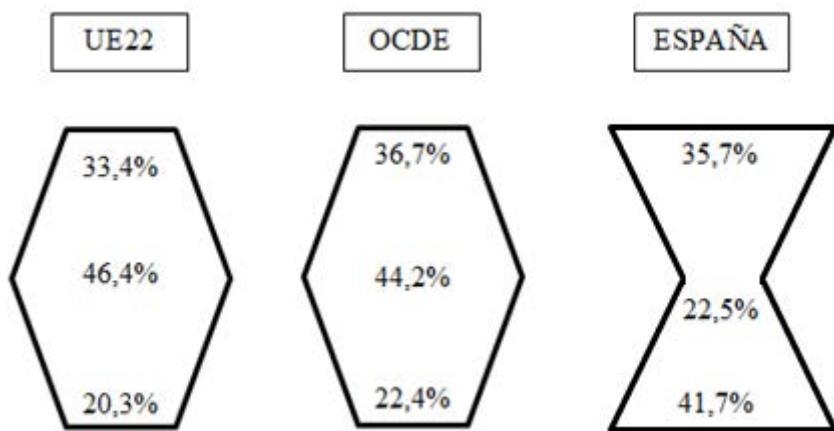
prestigio, la vía académica (ESO + Bachillerato + Universidad) y que deja en un lugar prácticamente residual (tanto a nivel material como a nivel simbólico) a la segunda vía, los estudios profesionalizadores; los cuales apenas aglutinan un 15% de la población de cada cohorte educativa. Además, las cifras manifiestan que el acceso a la Formación Profesional se suele dar con un cierto “retraso” en relación a la cohorte de acceso esperada (solo un 5% de la cohorte se matricula en alguno de los CFGS a los 18 años recién cumplidos), indicador de cierta no-linealidad en las trayectorias profesionalizadoras. En segundo lugar, pone de manifiesto que para cada cohorte de edad dentro de la etapa postobligatoria el sistema educativo español presenta al menos un 20% de alumnado que, o bien ha abandonado los estudios, o bien continúa realizando una etapa previa a la esperada. Más adelante profundizaremos sobre estos aspectos relativos a la repetición y al abandono escolar prematuro; elementos de relevancia central en las trayectorias educativas del alumnado.

Si se analiza la distribución del nivel educativo en relación al conjunto de población adulta (15-64 años) se puede observar un fenómeno muy característico y ampliamente analizado del modelo educativo español: su estructura en forma de reloj de arena. En este sentido, y tal como recogen múltiples informes como los del MECD (2017a; 2018) o Eurostat (2017), España se caracteriza por presentar uno de los porcentajes más altos de toda la OCDE y asociados (41,7% en el 2016) de adultos cuyo nivel educativo se corresponde con (como máximo) la primera etapa de Educación Secundaria (lo que en la actualidad equivaldría a la ESO). Sin embargo, el porcentaje de adultos con estudios terciarios se sitúa en ese mismo año en un 35,7% aproximadamente, siendo similar a la media de la OCDE (36,7%) e incluso superior a la media de la Unión Europea (33,4%). Finalmente, es en el segmento intermedio donde se hace más patente la especificidad del caso español. En el año 2016 apenas un 22,5% de la población adulta española se situaba en estos niveles educativos centrales, siendo la media de la OCDE 44,2% y la de la Unión Europea 46,4%. Este fenómeno muestra un amplio desequilibrio y una clara polarización de los niveles educativos logrados por la población española, principalmente debido a la falta de una estructura o circuito fuerte y consolidado de formación profesional (Eurostat, 2017) y por la existencia de unos prejuicios ampliamente arraigados en torno a este tipo de estudios. Asimismo, este hecho contextualiza y pone de relieve algunos de los elementos motivantes que llevan al alumnado no tradicional a retomar sus trayectorias educativas con una lógica de acceso

a la educación universitaria y no enfocados a la consecución de unos estudios profesionalizadores más cortos y más vinculados a su “actual” posición laboral (desarrollados con el objetivo de mejorar dentro de un ámbito profesional específico).

El gráfico siguiente muestra los datos presentados anteriormente ejemplificando de una manera clara y visual las diferencias existentes en la distribución de niveles educativos. De este modo, se puede identificar la oposición existente entre el modelo educativo español y el del resto de países europeos (a excepción de algunos países como el Reino Unido, país con el que se comparte esta casuística).

Gráfico 6. Nivel de estudios de la población adulta de 15 a 64 años en España, OCDE y UE22.



Fuente: Elaboración propia a partir de “Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español” (MECDA, 2017)

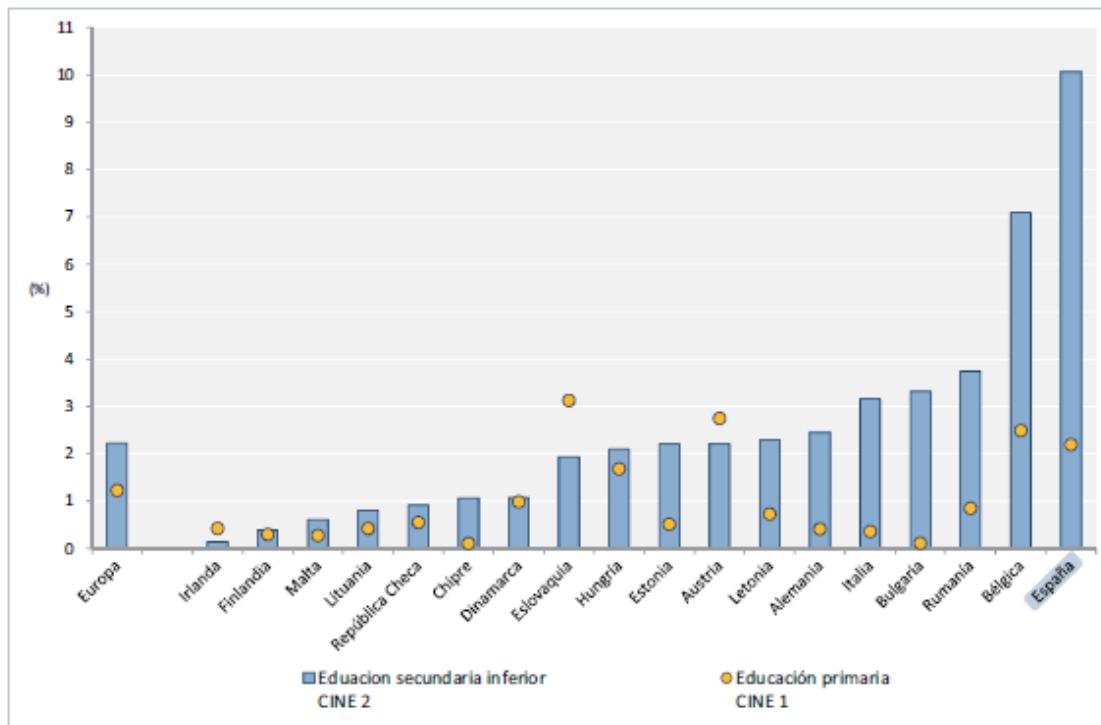
Otro dato interesante hace referencia a la titularidad de las instituciones donde el alumnado desarrolla su trayectoria académica. En este sentido, y a pesar de que este no es el objeto de estudio específico de la presente investigación, vale la pena destacar que para el curso 2016/17 el 67,8 % del alumnado cursaba sus estudios (primarios y secundarios) en centros de carácter público, el 25,6 % en centros privados con concierto educativo y tan solo el 6,6 % en centros privados no concertados. Si desglosamos estas cifras específicamente para la etapa postobligatoria, el porcentaje de alumnado que cursó Bachillerato en centros públicos fue de un 76,1 %, cifra muy similar tanto para el alumnado que cursó Formación Profesional de grado medio (75,5 %) como Formación Profesional de grado superior (77,3 %). Sin embargo, pese a la preponderancia de lo

público estas cifras se sitúan ligeramente por debajo de la media de los países que conforman la Unión Europea (80,4%).

Retomando algunos de los indicadores anteriores, un elemento muy característico del sistema educativo español son sus altas tasas de abandono escolar prematuro y de repetición escolar. Por un lado, en relación a la repetición y tal y como Tarabini, et al (2018) ponen de relieve, España supera de largo la tasa media de la OCDE (11,3%) situándose dicha cifra para el alumnado que cursaba estudios obligatorios en el año 2015 en un alarmante 31,3%. Este fenómeno está ampliamente arraigado al territorio y es compartido por las diversas administraciones autonómicas. Específicamente para el caso catalán, esta cifra se reduce a un 21% pero continúa siendo una cifra muy elevada que se mantiene muy por encima de la media de la OCDE. Asimismo, la repetición tiene una importancia adicional al tratarse de un importante mediador del riesgo de abandono escolar en términos educativos. Precisamente el alumnado que sufre los procesos de desvinculación escolar que abocan al abandono es aquel que acumula trayectorias de suspensos y repeticiones constantes (Agirdag, Van Houtte, y Van Avermae, 2012).

Además, esta tasa de repetición se encuentra también muy presente durante toda la escolarización obligatoria siendo España el país de la Unión Europea que mayor número de repetidores presenta en el conjunto de estas etapas, un 3% durante la primaria (solo superado por Austria, Eslovaquia y Bélgica) y un 10% durante la ESO, situándose en esta última cifra casi un 8% por encima de la mayoría de países europeos. El siguiente gráfico (gráfico 7) del MECD pone en contexto este fenómeno y compara las cifras españolas con una selección diversa de países de la UE.

Gráfico 7. Porcentaje de repetidores en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España y en algunos países de la Unión Europea. Curso 2016/17.



Fuente: Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. (MECD, 2017b)

Por otro lado, en relación al abandono escolar prematuro, la siguiente cita de Tarabini (2015: pág. 4) resume perfectamente la magnitud que este fenómeno supone para el conjunto del estado español: “*El Abandono Escolar Prematuro (AEP) es uno de los principales problemas sociales y económicos con los que se enfrenta el estado Español, situándose -con un porcentaje de 21,9% (Eurostat, 2014)- muy por encima de la media europea (UE-28 11,2%) y de los objetivos marcados por la Comisión Europea en este ámbito (10% en 2020; 15% para España)*”. En este sentido, si bien se ha vivido una paulatina reducción del AEP en los últimos años, situándose esta cifra para el primer trimestre de 2018 en un 18,2% (según datos de la EPA), este continúa estando muy por encima de los límites social y políticamente aceptables y el objetivo 2020 marcado para España sigue estando lejos de verse cumplido con éxito. Además, hay que tener en cuenta el impacto social e inequitativo del fenómeno, puesto que tal y como ponen de manifiesto estudios como el de Curran (2017) o la NESSE (2010) el AEP no afecta a todos los grupos sociales por igual siendo aquellos que más sufren la desigualdad social (en términos de clase, procedencia y género) los principales afectados por el mismo. En

la siguiente tabla (tabla 2), adaptación de la elaboración de Curran (2017), se recogen algunos datos sobre abandono escolar prematuro en Catalunya estratificados por diversos indicadores sociales (nivel educativo familiar y ocupación familiar).

Tabla 2. Porcentaje de jóvenes que abandonan según nivel educativo y ocupación de la madre y del padre (Catalunya).

Nivel Formativo		Bajo	Medio	Superior
Nivel educativo Madre		42,10%	10,50%	3,10%
Nivel Ocupación	Baja	Mediana	Técnica	Dirección
Ocupación Madre	36,50%	36,90%	16,80%	4,40%
Ocupación Padre	46,50%	33,90%	24,90%	7,40%

Fuente: Elaboración a partir de Curran (2017)

En este sentido, ambos elementos (repeticIÓN y abandono escolar prematuro) estarán muy presentes durante todo el análisis de los resultados de la presente investigación puesto que aparecen como componentes ampliamente recurrentes en las trayectorias de gran parte del alumnado no tradicional. No solo porque están relacionados directamente con una parte esencial de las diferentes dimensiones que constituyen la trayectoria biográfico-educativa, especialmente la vivencia y la linealidad de la trayectoria educativa, sino porque además se erigen como un elemento claramente mediador de las oportunidades educativas y sociales del alumnado (especialmente relevante en el caso del AEP).

En definitiva, sin pretender ser una diagnosis exhaustiva, el apartado ha puesto sobre la mesa algunos de los elementos principales que caracterizan el sistema educativo español; poniendo especial énfasis en aquellos que, en mayor o menos medida, se vinculan con el objeto de estudio: las transiciones no tradicionales hacia la educación superior. Desde la estructura y composición del sistema educativo español hasta los elementos que constituyen sus principales rasgos identitarios pasando por las principales tendencias de cambio vividas en los últimos tiempos, los datos presentados pretenden delimitar una zona de aterrizaje que permita en futuros apartados adentrarse sin perderse en aquellos elementos específicos del sistema universitario. En los siguientes apartados se profundizará sobre el contexto específico del sistema universitario y, más concretamente, sobre el lugar que ocupa en él la Universitat Autònoma de Barcelona, campo de estudio de la investigación.

3.2. El sistema universitario en contexto: cifras, tendencias y datos

España, y Catalunya por defecto, presenta un modelo universitario que se caracteriza por la existencia de múltiples instituciones universitarias, una minoría de carácter privado y una gran mayoría de carácter público, regidas bajo un amplio número de organismos e instituciones competentes tanto a nivel nacional como autonómico. En base a ello, Pérez y Peiró (1999) justifican que se hable precisamente de un (o de unos, según la comunidad autónoma) sistema universitario y no de instituciones aisladas o independientes.

Antes de pasar a cuestiones legislativas y relativas a la estructura y a la ordenación del sistema universitario resulta muy interesante recorrer brevemente la historia reciente así como los cambios institucionales producidos en los últimos años. Así pues, Pérez y Serrano (1998) recogían los primeros indicios de cambio en el modelo universitario español constatando que desde comienzos de la década de 1990 este empezó a evolucionar de un modelo restringido y de carácter elitista a un modelo basado en el sistema de formación de masas. Asimismo, tal y como afirman Angoitia y Rahona (2007) este crecimiento se mantuvo constante durante toda la década, llegando a su cifra máxima a inicios de los 2000, y manteniendo durante el periodo una tasa de crecimiento anual acumulativa del alumnado de un 1,8% aproximadamente. Según los datos del Consejo de Coordinación Universitaria (2002) entre el periodo de 1970 y el año 2000 el alumnado matriculado en estudios universitarios pasó de unos 340 mil estudiantes aproximadamente a más de 1 millón y medio en tan solo 30 años.

Además, este periodo concuerda con el momento de creación de toda una serie de nuevas instituciones universitarias, tanto públicas como privadas, cuestión que acercó la oferta a la demanda así como redujo los costes directos y de oportunidad de cursar estudios universitarios en España (Angoitia y Rahona, 2007). Sin ir más lejos, desde 1991 se crearon 18 nuevas universidades privadas (incrementando el porcentaje de alumnado que cursaba sus estudios en esta tipología de instituciones de un escaso 3% en 1990 a un 9,2% en el curso 2005/06) y 14 universidades públicas (en total 19 instituciones públicas si se cuenta desde 1987).

Centrándonos en cuestiones relativas a la política universitaria, Egido (2006) identifica tres grandes leyes o reformas que enmarcan el surgimiento del sistema universitario español tal y como se conoce en la actualidad. La primera ley es la Ley General de

Educación (LGE) de 1970, que pese a no tener un foco específico en materia universitaria fue la primera legislación que estructuró el sistema educativo en tres ciclos (educación primaria, secundaria y terciaria) y propugnó la modernización del mismo. No fue hasta 1983 que se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Esta estableció la estructura de las instituciones universitarias, desarrolló el precepto constitucional de la autonomía universitaria y posibilitó la distribución de competencias en materia de educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y los propios centros universitarios. Finalmente, en el año 2001 se aprobó la Ley Orgánica de Universidades (LOU) que derogó la LRU. Esta tenía el objetivo explícito de *la mejora de la calidad y la excelencia de la actividad universitaria* (Egido, 2006. Pág.: 208). Esta ley, si bien no modificó la estructura del sistema incrementó el grado de autonomía de las instituciones universitarias y a su vez aumentó las competencias autonómicas en materia de política universitaria, especialmente con nuevas atribuciones de coordinación y gestión. Tal y como establece el BOE 6/2001 “*esta Ley nace con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad.*”

De nuevo según Egido (2006), estos cambios en materia de política educativa en España desarrollados entre 1970 y los 2000 habrían posibilitado el cumplimiento de cuatro grandes logros: el incremento de las tasas de participación, la ampliación de la oferta de los estudios universitarios, la reforma de los sistemas de gestión, control y financiamiento y, finalmente, la mejora de la calidad y establecimiento de mecanismos para la evaluación.

El último cambio legislativo en materia de universidades llegó en el año 2007, año en el que entró en vigor el real decreto 1393/2007 donde se establece la nueva organización de las enseñanzas universitarias oficiales siguiendo la estructura marcada por las líneas generales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)²⁹. En este sentido, tal y

²⁹ El EEES es un ámbito de integración, organización y cooperación de los sistemas de Educación Superior europeos iniciado en 1999 a través de la declaración de Bolonia, cuyo objetivo es la reforma y homogeneización de los sistemas de educación superior europeos y la creación de un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa. Entre los principales cambios implementados en el EEES destacan: la reestructuración de las titulaciones en grados, postgrados y masters, el establecimiento de un sistema

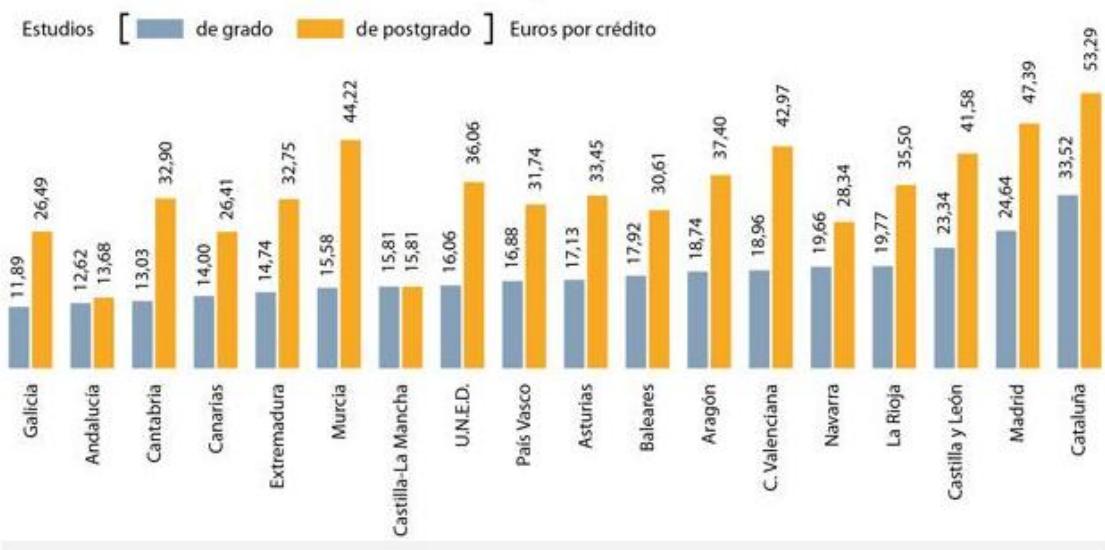
como recogen Troiano, et al., (2016) el sistema universitario ha sufrido múltiples cambios en los últimos años. Los autores destacan tres por encima del resto: la implementación del plan Bolonia y la reforma de los títulos y la metodología de aprendizaje, la modificación de la normativa de acceso a través de CFGS y el incremento de las tasas, es decir, de los costes directos de acceso a la Universidad. Esto habría provocado, entre otros cambios, la eliminación de las titulaciones de ciclo corto y el incremento de los requerimientos de presencialidad y exigencia, el incremento del alumnado proveniente de CFGS y, simultáneamente, un estancamiento y/o desaceleración del crecimiento del acceso a la educación universitaria.

Específicamente en relación a las tasas universitarias, según Sacristán (2014) la Universidad catalana se situaría como la sexta más cara de Europa. El autor hace referencia específica a la Universidad catalana y no a la española puesto que, desde la adaptación del sistema universitario español al EEEs y su correspondiente flexibilización de la horquilla de precios, estos han divergido ampliamente según la comunidad autónoma. Tal y como apunta el Observatorio del Sistema Universitario (OSU) (2016, pág. 4) “*los criterios y la estructura de precios difieren mucho entre comunidades autónomas; mostrando una falta de criterio común a la hora de definir el nivel de experimentalidad de cada carrera y sus costes asociados*”. En el siguiente gráfico (gráfico 8) se pueden observar estas diferencias:

común de créditos (ETCS), la implementación de un sistema de titulaciones homologables o el fomento de la movilidad dentro del EEEs. Actualmente hasta 49 países participan en él.

Gráfico 8. Precios medios de las titulaciones Universitarias por CCAA. Curso 2017/18.

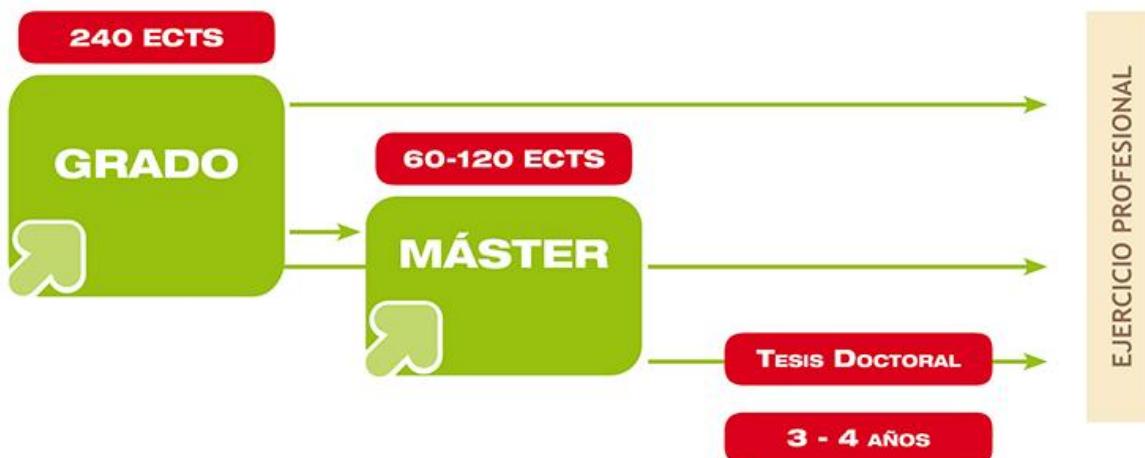
Fuente: CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas)



Una vez analizados los cambios legislativos que ordenan la educación Universitaria en España, es hora de hablar de su estructura organizativa. Tanto en España como en Catalunya, el sistema universitario comprende instituciones y/o universidades públicas y privadas. Específicamente en Catalunya, actualmente existen siete instituciones con carácter público (Universidad de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Girona, Universidad de Lleida y Universidad Rovira i Virgili) y cinco con carácter privado (Universidad Ramon Llull, Universidad de Vic-Central de Catalunya, Universidad Internacional de Catalunya, Universidad Abat Oliva y Universidad Oberta de Catalunya) sumando un total de doce Universidades repartidas alrededor de todo el territorio catalán. Independientemente de su titularidad, todos los estudios universitarios están integrados, regulados y homologados por la legislación tipificada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Asimismo, las enseñanzas universitarias se organizan en dos tipos de estudios: los Grados y los Postgrados. Las enseñanzas de Postgrado, a su vez, se organizan en Másters o Postgrados y Doctorados. El siguiente gráfico (gráfico 9) muestra la organización correlativa de dichos estudios:

Gráfico 9. Organización y estructura de los estudios universitarios



Fuente: Adaptación de Apoclam (2017)

En España, así como en Catalunya, existen cinco ramas o familias de conocimiento que agrupan y ordenan la oferta de titulaciones Universitarias: Artes y Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. Estas tienen una relevancia central, ya que el acceso a una u otra rama viene posibilitado por, como se verá a continuación, la realización de unos estudios y/o pruebas de acceso previas.

En relación al acceso, el sistema de Educación Superior español se caracteriza por la presencia de una prueba de selectividad: la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). La PAU se divide en dos partes: la Fase General y la Fase Específica. La Fase General es obligatoria y consta de 4 ejercicios (5 en el caso de Catalunya, Euskadi y Galicia) enfocados en las áreas de Lengua española y Literatura, Lengua cooficial (euskeria, gallego o catalán, según el caso), Lengua extranjera, Historia de España y una asignatura específica de la modalidad del Bachillerato. Las asignaturas troncales de cada modalidad están precisamente vinculadas con la modalidad de Bachillerato realizado (Ciencias, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes) y son las siguientes:

Tabla 3. Asignaturas específicas de las PAU por itinerario.

Itinerario del Bachillerato	Asignatura troncal de modalidad
Ciencias	Matemáticas
Ciencias Sociales	Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales

Humanidades	Latín
Artes	Fundamentos del arte

Fuente: Elaboración propia

La Fase Específica es optativa, sin embargo, para poder competir por el acceso a las titulaciones más demandadas ésta se torna imprescindible, y está basada en las materias de modalidad no incluidas en la fase general. Las opciones que se presentan son: Biología, Geología, Física, Química, Dibujo Técnico, Griego, Economía de la Empresa, Geografía, Historia del Arte, Historia de la Filosofía, Cultura Audiovisual, Artes escénicas y Diseño. En Catalunya, la ley determina que te puedes presentar a un mínimo de 2 y un máximo de 3 materias de esta fase. Si te presentas a más de 2, se tienen en cuenta las 2 materias que te proporcionen la mayor nota.

Estos ejercicios duran una hora y media y se realiza un intervalo de 45 minutos de descanso entre examen y examen. Hay dos convocatorias para la realización de la prueba de selectividad. La primera, conocida como la convocatoria ordinaria, en Junio, y la segunda, conocida como la convocatoria extraordinaria, en Setiembre. Esta segunda convocatoria está principalmente destinada a quienes no hayan podido superar la primera prueba o deseen subir su calificación. Cada uno de los exámenes de la Fase Obligatoria se puntúa de 0 a 10 puntos y la nota de esta Fase General es la media aritmética de todos ellos. La Fase Específica o Voluntaria puede sumar un máximo de 4 puntos a la nota obtenida en la Fase Obligatoria (según el criterio de ponderación, que puede multiplicar por 0,1 o por 0,2 según la asignatura escogida y que depende de los estudios de grado a los que se quiere acceder). Si bien, la Fase Obligatoria debe superarse con más de un 4 para que la prueba se considere apta y las calificaciones obtenidas en la Fase Específica sean consideradas. Por último, la nota obtenida en la Fase Obligatoria no caduca jamás, sin embargo, la obtenida en la Fase Específica o Voluntaria únicamente es válida durante los tres años académicos posteriores a su realización.

Junto con la selectividad, otra vía de acceso a la Universidad son las pruebas específicas para alumnado mayor de 25 años. Como su propio nombre indica, esta prueba está enfocada para aquellas personas mayores de 25 años o que los cumplan en el año natural en que se realiza la prueba. Los candidatos no deben tener superadas las PAU, no deben estar en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de

artes plásticas y diseño o de deportes (o equivalente) ni tener una titulación universitaria. Al igual que las PAU, esta prueba consta de dos fases: la general y la específica. La fase general consta de un comentario de texto, una prueba de lengua catalana, una prueba de lengua castellana y una prueba de lengua extranjera. En la fase específica el alumno debe examinarse de dos materias a su elección relacionadas con la rama de conocimiento del grado al que se aspira a acceder. En la tabla 4 se puede observar la relación entre ramas de conocimiento y materias optativas.

Tabla 4. Relación de ramas de conocimiento y de materias de las pruebas de acceso para mayores de 25 años.

Rama de conocimiento	Materias a escoger
Artes y humanidades	Filosofía, Geografía, Historia contemporánea, Historia del arte y Literatura
Ciencias	Biología, Física, Matemáticas, Química y Estadística
Ciencias de la Salud	Biología, Física, Matemáticas, Química y Estadística
Ciencias sociales y jurídicas	Economía de la empresa, Estadística, Geografía, Historia contemporánea y Matemáticas
Ingeniería y arquitectura	Dibujo técnico, Economía de la empresa, Física, Matemáticas y Química

Fuente: Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya

Una vez visto el funcionamiento de los mecanismos de acceso, si nos centramos ahora en la distribución del alumnado matriculado en estudios universitarios en instituciones públicas según la rama de estudios seleccionados podemos observar las siguientes cuestiones. En primer lugar, se observa que tanto en España como en Catalunya el mayor porcentaje de estudiantado universitario se encuentra en aquellos estudios propios de la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas con un 45,6% y un 39,4% respectivamente. Siguiéndole a una cierta distancia identificamos a los estudios en Ingeniería y Arquitectura que presentan un 19,5% en España y un 22,5% en Catalunya y a los estudios en Ciencias de la Salud, que representan un 16,9% y un 19,7% respectivamente. Finalmente, los estudios que presentan menor importancia cuantitativa

en términos del peso del alumnado dentro del sistema universitario son las Artes y las Humanidades (con un 11% del alumnado en el caso de España y un 10,7% en el caso catalán) y finalmente, las Ciencias Naturales, con unos escasos 6,9% para España y 8% para Catalunya (MECD, 2018; IDESCAT, 2018³⁰).

En segundo lugar, si se desglosan los datos para las siete universidades públicas catalanas se pueden identificar diferencias notables. En este sentido, la Universidad Politécnica de Catalunya, especializada en ámbitos como la ingeniería, la arquitectura, la informática y la ciencia y tecnología aplicada, es la que escolariza un porcentaje mayor de alumnado de la rama de Ingeniería y Arquitectura. Concretamente, esta institución matricula a unos 21.893 alumnos de los 33.181 alumnos que componen el total de esta rama de estudios (casi un 70%). Por otro lado, las demás instituciones matriculan por encima del resto de especialidades a alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo la UAB la única que se sitúa por debajo del 39% de alumnado de esta rama de estudios concreta.

Tabla 5. Porcentaje de alumnado por rama de estudio. Comparativa de las Universidades catalanas y los totales de España y Catalunya. Curso 2016/17.

	Artes y Humanidades	Ciencias Naturales	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura
Total del sistema universitario público de España	11%	6,9%	16,9%	45,6%	19,5%
Total del sistema universitario público de Catalunya	10,7%	8,0%	19,7%	39,4%	22,2%
Universitat Autònoma de Barcelona	14,4%	13,0%	26,9%	37,6%	8,1%
Universitat de Barcelona	16,3%	11,6%	22,4%	46,4%	3,3%
Universitat Politècnica de Catalunya	-	-	1,8%	5,4%	92,9%
Universitat Pompeu Fabra	10,9%	-	11,9%	62,3%	14,9%
Universitat de Girona	6,8%	9,8%	19,8%	50,2%	13,4%
Universitat de Lleida	7,9%	4,2%	34,7%	39,3%	13,8%
Universitat Rovira i	6,6%	7,1%	25,1%	44,1%	17,1%

³⁰ Datos obtenidos de la web del Instituto de Estadística de la Generalitat de Catalunya (IDESCAT). Indicadores anuales de las enseñanzas universitarias.

Sin embargo, si analizamos los datos absolutos de matriculación y el peso de las instituciones universitarias públicas catalanas en relación al total del territorio se observa que, pese a la amplia diversidad de estas, la UAB, la UB y la Politécnica de Catalunya aglutinan aproximadamente a un 70% del alumnado matriculado. Tal y como se puede observar en la siguiente tabla (tabla 6) la Politécnica es de nuevo la que aporta mayor porcentaje sobre el total de alumnado de la rama de Ingeniería y Arquitectura mientras que la Universidad de Barcelona (UB) es quien más alumnado aporta al resto de ramas (Artes y Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas). Si bien, la Universitat Autònoma de Barcelona, por su parte, es la segunda que más alumnado aporta a todas las ramas de conocimiento y la segunda que más alumnado aporta al sistema educativo en términos globales.

Tabla 6. Porcentaje de alumnado por rama de estudio en relación al total del sistema universitario catalán. UB, UAB y Universidad Politécnica de Catalunya. Curso 2016/17.

	Artes y Humanidades	Ciencias Naturales	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Porcentaje sobre el total
Total del sistema universitario público de Catalunya	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Universitat Autònoma de Barcelona	46%	44%	34%	36%	4%	30%
Universitat de Barcelona	29%	35%	29%	20%	8%	21%
Universitat Politècnica de Catalunya	0%	0%	1%	2%	66%	16%

Finalmente, si se pone el foco en la segunda mitad de los 2000 y la década de 2010 hasta la actualidad, periodo correspondiente a la crisis económica y del empleo vivida en Europa, se pueden identificar ciertas tendencias específicas relativas al acceso y a la composición de las instituciones universitarias españolas y catalanas. Tal y como identifican Troiano y Torrents (2018: Pág. 126) “en el período comprendido entre 2002 y 2014 la matrícula en la universidad pública catalana ha crecido un 14%, aunque el incremento — de un 22% — se concentra entre 2008 y 2011”. Además, si se observan

los datos relativos al periodo 2002-2008 y al periodo 2011-2014 se puede observar que pese a la reducción del número de matriculados (de un 3% en el primer periodo y de un 2% en el segundo) esta es inferior a la disminución demográfica de la población de 18 a 20 años para el mismo periodo. Esto nos permitiría hablar para dichos periodos, especialmente para el periodo 2011-14, de una etapa de crecimiento desacelerado de las tasas de acceso. Si bien los autores afirman que se puede hablar de un aumento relativo del acceso para el conjunto del periodo 2002-2014 (Troiano y Torrents, 2018).

Por otro lado, si nos centramos en uno de los objetos específicos de interés de la presente tesis doctoral, es decir aquellos perfiles no tradicionales que acceden a la educación superior, se puede observar como durante todo este periodo el alumnado proveniente de vías profesionalizadoras ha visto incrementado sustancialmente y a un ritmo mayor su acceso a la Universidad. A partir de 2011 (etapa de crecimiento desacelerado) su incremento se ve de nuevo ligeramente reducido, especialmente para el alumnado mayor de 25 años que proviene de CFGS y cuyos padres solo presentan estudios primarios³¹ (Troiano y Torrents, 2018). Por último, en relación a la tasa de nuevo acceso a la Universidad según el nivel de estudios de los progenitores, los autores observan como en el periodo 2008-2014 el porcentaje de alumnos cuyos padres disponen como máximo de estudios obligatorios se ha incrementado sustancialmente. Estos han engrosado su presencia en las instituciones universitarias pasado de un 23,2% para el año 2008 a un 29,3% en un “corto” periodo de seis años (a pesar de ello, el incremento de 2011 a 2014 ha sido de tan solo un 0,3%).

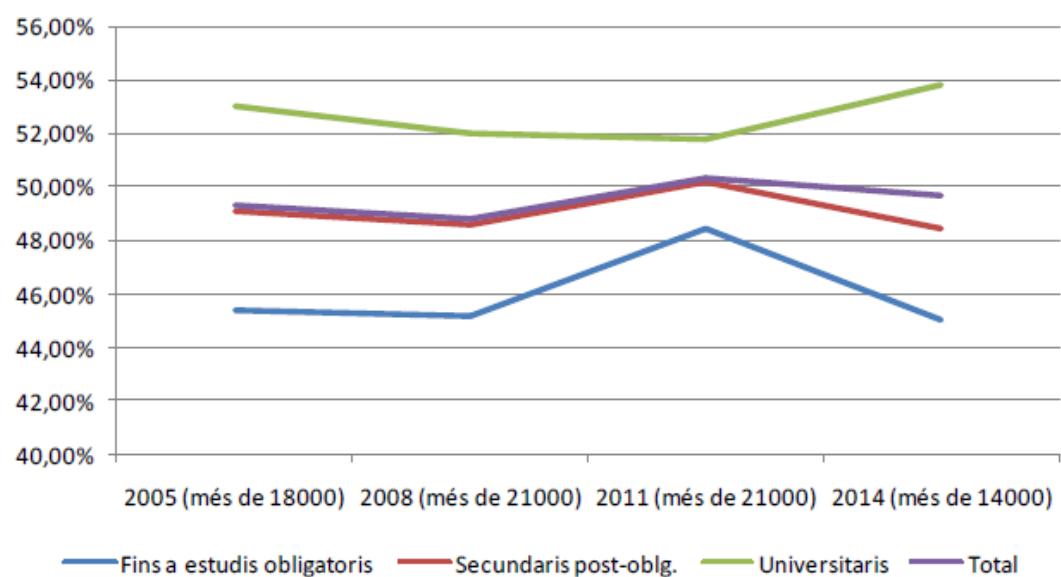
Sin embargo, los perfiles de acceso y elección de los estudios siguen estando claramente mediados por la desigualdad educativa. En primer lugar, se identifica una menor probabilidad de transición a la Universidad por parte del alumnado cuyos padres tienen un menor perfil educativo (no disponen de estudios postobligatorios). Además, tal y como nos demuestran Troiano, et al., (2016) esta tendencia es independiente de las variables de rendimiento académico demostrado durante sus etapas de escolarización postobligatoria. Incluso entre aquellos que obtienen calificaciones altas, la diferencia de probabilidad de acceso difiere en más de un 15%.

³¹ Es probable que la reducción de este perfil específico sea resultado de la combinación de dos factores: el incremento de los costes directos y un incremento de la percepción de incertidumbre y del coste de oportunidad debido a los cambios producidos en ese periodo en el mercado laboral español (inicio de un proceso de reducción paulatina del desempleo juvenil) (Troiano y Torrents, 2018; Langa, 2018).

En segundo lugar, el estudiante de origen socioeducativo menos favorecido, a pesar de presentar calificaciones equiparables a las del estudiantado de origen socioeducativo mayor, no cursan en la misma proporción titulaciones cuyo valor social o dificultad académica es considerada como alta. De nuevo, la probabilidad de que los segundos accedan a titulaciones de precio alto es de 15 puntos porcentuales más que en el caso de los estudiantes de origen socioeducativo menos favorecido (Troiano, et al., 2016). Además, los estudiantes de origen socioeducativo más bajo eligen en mayor proporción titulaciones con inserción laboral rápida (casi 6 puntos porcentuales más).

Finalmente, tal y como se puede ver en el gráfico siguiente (gráfico 10), si se analiza la elección de los estudios según la media de ingresos que obtienen los graduados tres años después de haber finalizado sus estudios, se ve claramente como los estudiantes procedentes de entornos socioeducativos menos favorables, es decir cuyos padres presentan un menor nivel de estudios, eligen en menor proporción titulaciones con ingresos esperados altos. Por otro lado, los hijos e hijas de universitarios eligen este tipo de titulaciones mucho más a menudo (Troiano, et al., 2016).

Gráfico 10. Evolución del porcentaje de alumnado en titulaciones de “ingresos altos”, según nivel de estudios de los padres.



Fuente: (Troiano, Torrents y Sanchez-Gelabert, 2016).

En definitiva, este apartado sitúa la política universitaria de los últimos años en contexto y brinda evidencias de la transformación que las instituciones universitarias (y su alumnado) han sufrido paulatinamente a través de los cambios histórico-legislativos.

Además, este clarifica la estructura y funcionamiento de la misma y, vinculado al objeto de estudio específico de la presente tesis doctoral, pone de relieve la importancia de estudiar las trayectorias y estrategias de aquellos grupos de estudiantes que se encuentran inmersos en estos procesos de constante cambio y transformación.

3.3. La Universitat Autònoma de Barcelona: ¿Por qué es relevante como objeto de estudio?

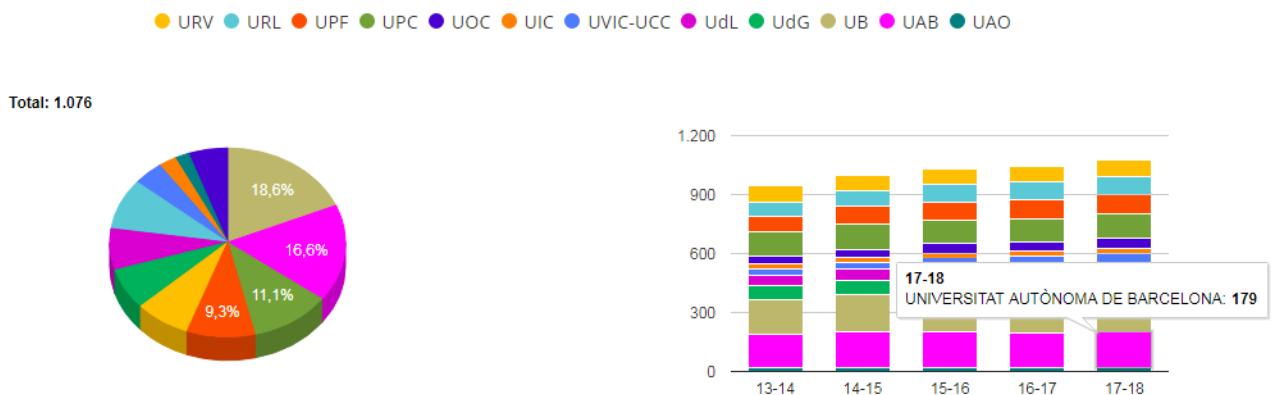
La Universitat Autònoma de Barcelona es, por *motu proprio*, una de las instituciones universitarias más relevantes de Catalunya y del conjunto del estado español. Esto es debido no solo a su magnitud en cuanto al número de alumnado que matricula y al número de grados que oferta sino también a su posición relativa y absoluta en cuestiones tales como la heterogeneidad de su oferta, el rendimiento de su estudiantado o su perfil social, entre otros.

La UAB fue creada en el año 1968, bajo el gobierno dictatorial de Francisco Franco, y situada en el área metropolitana de Barcelona (Bellaterra), a unos escasos 25km de la ciudad condal. En un inicio disponía de tan solo cuatro facultades: Letras, Medicina, Ciencias y Ciencias Económicas. Desde el inicio de los años 70 hasta la actualidad se han ido creando las facultades de Derecho (1971), Ciencias de la Información (1971), Veterinaria (1982), Ciencias Políticas y Sociología (1985), Psicología (1989), Ciencias de la Educación (1992), Traducción e Interpretación (1993), la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (1998) y, finalmente, la de Biociencias (2005), completando paulatinamente un amplio catálogo formativo que a su vez cubre todos los ámbitos o ramas del conocimiento (Torrents, 2017). Para el curso 2017/18, la UAB contaba con 13 facultades y escuelas propias y 11 centros adscritos, 57 departamentos repartidos por el campus y un presupuesto total de aproximadamente 313 millones de euros anuales (10º presupuesto universitario estatal). Además, con 25.682 alumnos de grado se sitúa como la segunda Universidad que matricula mayor número de alumnado de toda Catalunya solo por detrás de la UB (42.961 alumnos).

Por otro lado, actualmente la UAB se sitúa como la Universidad catalana con mayor oferta de estudios de grado. En este sentido, la Universitat Autònoma de Barcelona ofrecía el curso 2017/18 unas 88 titulaciones de grado (3ª en España) mientras que la segunda en orden de importancia, la UB, ofrecía 73 titulaciones, es decir, 15 menos. Además, esta es la institución universitaria que mayor heterogeneidad de grados de las

diferentes ramas de conocimientos universitarios presenta en toda Catalunya (como veíamos en la tabla 6). Su oferta formativa, sumando masters y postgrados, equivale a un 16,6% de la oferta total en Catalunya, solo superada por la UB, la cual tiene un catálogo de estudios post-universitarios muy amplio y ofrece aproximadamente unos 200 títulos entre grados, postgrados y masters (un 18,6% del total).

Gráfico 11. Oferta de grados y masters de las Universidades catalanas. El caso de la UAB (curso 17-18)



Fuente: Generalitat de Catalunya. Universidades e investigación. 2018.

Así pues, la UAB se sitúa como la segunda Universidad del territorio en oferta total de grados y en número de estudiantes totales. Además, su heterogeneidad (máxima diversidad y oferta formativa del territorio en su catálogo de estudios de grado) la sitúa en el punto de mira de una gran parte del estudiantado catalán (y del resto del territorio nacional e internacional) y la posiciona en un espacio privilegiado dentro de la red de instituciones universitarias.

Además, y acabando con su contextualización, la UAB es considerada una de las mejores universidades de España (y está bien posicionada en una escala global/mundial). En este sentido, según los datos obtenidos por un estudio realizado en el año 2017 por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, la UAB se situaba (empatada con la Universidad de Navarra) como la Universidad con mejores puntuaciones en los indicadores de rendimiento, excelencia y transferencia del conjunto del estado español. Concretamente, en 24 de los 34 indicadores considerados (donde se identifican indicadores diversos relativos a la transferencia de conocimientos, la dimensión internacional, la contribución al desarrollo regional o la dimensión investigadora) la UAB obtuvo puntuaciones que la sitúan en el grupo de universidades mejor

posicionadas dentro del ranking CYD. Los resultados obtenidos a partir de los indicadores se complementan con los datos obtenidos en una encuesta realizada entre el alumnado y la cual pretende reflejar una dimensión más subjetiva basada en el grado de satisfacción del alumnado de dichas instituciones.

Gráfico 12. Indicadores de rendimiento relativo. Top 13 Universidades españolas. Curso 2016/17.



Los resultados se ordenan por número de indicadores de mayor rendimiento relativo

Fuente: Fundación CyD (Fundación conocimiento y desarrollo). 2018.

Además, la UAB se posiciona de manera constante en la parte superior de los diferentes rankings internacionales, donde destacan el “*World University Rankings. Times Higher Education (THE)*” donde actualmente se encuentra en el número 147 (a nivel estatal solo superada por la Pompeu Fabra, que ocupa el puesto 140), el “*QS World University Ranking*” donde ocupa el puesto 195 del mundo (en este caso por detrás de la Universidad Autónoma de Madrid, en el puesto 187, y la Universidad de Barcelona, en el 156) o el “*Academic Ranking of World Universities (ARWU)*” donde entra entre las 300 primeras y a nivel estatal queda tercera solo por detrás de la Pompeu Fabra y la UB. Asimismo, si se contempla el ranking internacional para “Universidades con menos de 50 años de historia”, es decir el “*QS Top 50 Under 50 2018*”, basado en indicadores tales como la reputación académica, el número de citas de miembros de la comunidad universitaria en investigaciones o el número de alumnos internacionales, entre otros, la UAB se posiciona en el puesto 12, siendo la segunda Universidad española mejor

valorada dentro de esta categoría solo por detrás de la Universidad Autónoma de Madrid (puesto numero 10).

Por otro lado, en una dimensión más local y según la encuesta nacional realizada por el diario El Mundo (2018) que incluye un cuestionario al profesorado, análisis de datos secundarios (demanda, recursos humanos, recursos físicos, planes de estudio, resultados e información de contexto) y otros indicadores sistémicos (rankings nacionales o informes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), entre otros), la UAB se situaría como la segunda Universidad española mejor calificada dentro del territorio, en este caso solo por detrás de la Universidad Complutense de Madrid.

En definitiva, si bien ambos grupos de indicadores de “rendimiento” y “calidad”, así como la construcción de estos rankings nacionales e internacionales, son discutibles en términos de evidencia científica de sus resultados, ayudan a poner de manifiesto la relevancia institucional, pero también social, que tiene la UAB entre el conjunto de universidades estatales; así como a clarificar el lugar central que esta institución pueda ocupar en el imaginario social de los jóvenes que buscan acceder a la Universidad.

Por último, resulta interesante analizar algunos aspectos característicos del alumnado de la UAB relativo a su perfil social y a las vías de acceso. En este sentido, y basándonos en los trabajos previos de Torrents (2017), se puede observar que el perfil del alumnado de esta Universidad se caracteriza principalmente por ser mayoritariamente femenino (aproximadamente un 60% del alumnado son mujeres), en un 95% de los casos de origen autóctono y residente en un 83% de los casos en la provincia de Barcelona (principalmente en la Área Metropolitana de Barcelona). Sin embargo, un 17% proviene de otras provincias y regiones más alejadas, demostrando así su importancia como polo de atracción en todo el territorio. En relación a la edad, el 57% del alumnado de la UAB se caracteriza por tener entre 18 y 21 años, edad propia del alumnado que accede a la Universidad mediante vías tradicionales y sin retrasos en su trayectoria lineal y continua. Sin embargo, el 28% presenta edades comprendidas entre los 22 y los 25 años y el 15% restante accede a la UAB con más de 26 años de edad.

En lo relativo al perfil social, la UAB se caracteriza por ser la Universidad que presenta el nivel familiar de estudios medio más bajo del conjunto de Universidades catalanas, si bien sus cifras no se encuentran excesivamente por debajo del resto de instituciones. Así

pues, un 43% del alumnado proviene de familias con estudios universitarios, un 27% de familias con estudios postobligatorios no universitarios y un 30% de familias con estudios obligatorios o menos. La media para las universidades públicas catalanas en esta última categoría es de un 28% aproximadamente, mientras que el alumnado que proviene de familias con estudios universitarios se sitúa o supera el 45%, cifras prácticamente similares a las de la UAB. Finalmente, en relación a la vía de acceso, el 58% del alumnado proviene del Bachillerato y accede mediante las PAU, mientras que solo un 14% lo hacen a través del acceso mediante CFGS. El alumnado que ha accedido por vías específicas para mayores de 25 años supone aproximadamente un 3% del alumnado total y el 25% restante proviene de “otras” vías de acceso (Torrents, 2017), siendo estas principalmente la vía de acceso para mayores de 45 años, la acreditación de experiencia laboral (mayores de 40 años), el cambio de estudios universitarios y la acreditación de estudios extranjeros.

Además, después de la reforma del plan Bolonia, especialmente en lo relativo a la eliminación de las titulaciones de tres años (actualmente de cuatro, como todos los grados universitarios del EEES), los estudiantes con progenitores cuyo nivel máximo educativo adquirido es de estudios primarios redujeron su participación en un 9% (Elias, 2013). Además, en los últimos 10 años se ha duplicado el número de estudiantes que se han acogido a la llamada “vía lenta” de realización de los estudios universitarios, superando desde el año 2011 el 15% del alumnado total (Troiano, et al., 2016); siendo el régimen de dedicación parcial uno de los indicadores mas relevantes de vivencia no tradicional de los estudios superiores recogido en la literatura.

En definitiva, la UAB se erige como una institución puntera dentro del conjunto del Estado y sus principales indicadores de oferta, matriculación y rendimiento así lo demuestran. Además, esta institución se caracteriza por presentar indicios de una mayor heterogeneidad tanto institucional (especialmente en la oferta) como en lo relativo al perfil del alumnado matriculado (perfil social, etc.) en comparación con el conjunto del sistema universitario catalán; hecho que enriquece y da valor añadido a su análisis.

BLOQUE II:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. Diseño analítico-metodológico de la investigación

4.1. Aproximación al objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente tesis pretende profundizar en el análisis de las trayectorias educativas de acceso a los estudios superiores, haciendo especial énfasis en la construcción subjetiva de estas trayectorias. Más específicamente, la tesis estudia la construcción de trayectorias no lineales de acceso a la educación superior, y en particular la de aquellos estudiantes que denominaremos como no tradicionales.

Como ya ha sido expuesto con anterioridad en el marco teórico, la creciente expansión educativa ha supuesto que el perfil social de los estudiantes universitarios sea cada vez más heterogéneo, tanto en términos de origen social como de edad y de trayectoria vital. En este contexto, el alumnado no tradicional ha sido definido como aquel que cumple varios de los siguientes requisitos: aquel cuyo acceso a la Universidad viene marcado por un desajuste temporal en relación a su cohorte generacional, que ha estado separado del sistema educativo en algún momento de su trayectoria, que accede a la Universidad mediante trayectorias más largas y fragmentadas, que accede mediante vías de formación profesional o pruebas de acceso específicas (por ejemplo, para estudiantes mayores de 25, 45 o 65 años) y/o que proviene de grupos socioeconómicos desfavorecidos e históricamente excluidos de la educación superior.

Con esta finalidad, la tesis se enmarca dentro de una perspectiva que transcurre a caballo entre una sociología de carácter micro-sociológico y una mirada de los fenómenos sociales que alterna este carácter micro con enfoques “meso” y “macro”. Las trayectorias subjetivas de los jóvenes así como las decisiones y lógicas que las conforman supondrían la fracción micro del fenómeno mientras que la parte meso se correspondería con todo aquello referente a las instituciones educativas (especialmente la Universidad y sus construcciones y restricciones institucionales). La parte macro tendría relación con los elementos estructurales que delimitan el desarrollo de estas trayectorias no tradicionales. En este sentido, la tesis se centra en la vivencia subjetiva de las trayectorias y transiciones educativas no tradicionales por parte de los y las jóvenes pero sin olvidar los condicionantes estructurales (principalmente el contexto socioeducativo) que median y condicionan tal vivencia y su resultado. Consecuentemente, esta propuesta transita constantemente entre la estructura y la

agencia, poniendo en contraste las restricciones impuestas por el contexto social y cultural con las preferencias, acciones y decisiones llevadas a cabo por los agentes protagonistas (Furlong y Cartmel, 1997; Furlong, et al., 2011)

La perspectiva teórica de esta tesis está fuertemente influenciada por la teoría de Pierre Bourdieu (1930-2002). Esta rompe con la visión positivista de la educación propia de las visiones más funcionalistas y explora en profundidad la relación entre educación y desigualdades; escolares pero también y sobre todo sociales y culturales. Asimismo, el eje analítico que articula la presente tesis doctoral es el de las desigualdades sociales, concretamente el de las desigualdades de origen o clase social. En base a las teorías del sociólogo francés se incorporan algunos de sus conceptos principales como herramientas centrales a la hora de analizar las desigualdades de clase. Concretamente el capital cultural (Bourdieu, 1997a) y el Habitus (Bourdieu, 1977b). Ambos conceptos ya han sido ampliamente definidos en el apartado teórico expuesto en los capítulos anteriores.

La pregunta de investigación que guía todo el análisis es la siguiente: *¿Qué elementos condicionan la desigual construcción de las trayectorias biográfico-educativas y como esta afecta tanto a las lógicas de acceso como a la vivencia de la educación superior?* Asimismo, se plantean diversas preguntas específicas en torno a las características de los perfiles afectados por los procesos de discontinuidad educativa, las lógicas que operan detrás del fenómeno del retorno educativo y del acceso a la educación superior o en torno al papel que juegan las dimensiones más expresivas o instrumentales de la vivencia de la no tradicionalidad. Las preguntas específicas resultantes son las siguientes: *¿Cómo afecta la trayectoria educativa al acceso, selección y vivencia de los estudios universitarios? ¿De qué forma repercute la vivencia de la no tradicionalidad de la trayectoria en las posibilidades y formas de retorno educativo? ¿Qué lógicas de acción operan en las trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior? ¿Qué papel juegan los condicionantes de acceso, especialmente los materiales, en el desarrollo de estas trayectorias?* Estas son algunas de las cuestiones a las que la presente tesis doctoral pretende dar respuesta a la vez que esboza el marco de las trayectorias de acceso a la educación superior en Catalunya y, concretamente, en la Universitat Autònoma de Barcelona.

4.2. Objetivos de la investigación

Para el desarrollo de la presente tesis doctoral se exponen cinco grandes objetivos, los cuales incluyen las dos fases completas del trabajo de campo desarrollado. Estos objetivos se caracterizan por un desarrollo secuencial y correlativo (con alguna ligera excepción en relación al primer objetivo, el cual tiene una naturaleza más genérica y mayoritariamente contextualizadora) y se corresponden con las diferentes hipótesis planteadas posteriormente en este mismo capítulo.

Objetivo 1 - Configurar un mapa representativo de las vías y principales lógicas de acción de acceso de los estudiantes a la Universitat Autònoma de Barcelona, estableciendo tipologías de acceso de los estudiantes por perfil socioeducativo, ramas de conocimiento y lógica de acceso a los estudios universitarios.

El primer objetivo de la tesis doctoral pretende ampliar el conocimiento actual sobre la educación terciaria en Catalunya realizando una mirada panorámica sobre las vías de acceso a la educación superior, yendo más allá del acceso inmediato (selectividad, prueba de acceso +25, pruebas de acceso +45 o cuotas reservadas para mayores de 65 años...) y reconstruyendo las trayectorias de acceso³². A su vez, el objetivo es el de observar si existe correlación entre el perfil socioeducativo del alumno y la rama de conocimiento seleccionada dentro de una misma institución de educación superior así como, en segundo lugar, establecer relaciones entre dicha “elección” y las lógicas de acción presentadas para justificarla. Analizar las diferencias en el acceso a la educación superior supone un primer paso necesario para entender el nivel de calado de la desigual distribución de oportunidades dentro de este sector. Además, en términos pragmáticos este objetivo supone una primera aproximación al contexto más específico de la tesis doctoral, las trayectorias de acceso a la educación superior en Catalunya, si bien, aun no aborda cuestiones relacionadas específicamente al alumnado no tradicional y a su vivencia de los estudios universitarios.

³² Uno de los grandes vacíos que esta tesis pretende poner sobre la mesa es el relativo a la falta de datos sobre la problemática en cuestión. Concretamente, no se ha encontrado ningún organismo (ni propio de la Universidad ni a nivel general del sistema educativo catalán) que recoja y sistematice las trayectorias educativas de los y las jóvenes ni que permita monitorizarlas para extraer indicadores de interés.

Objetivo 2 – Identificar y analizar los condicionantes de acceso a la educación superior que afectan a los estudiantes con trayectorias no tradicionales en la Universitat Autònoma de Barcelona.

El segundo objetivo se corresponde con el análisis específico del acceso a la institución de educación superior por parte de aquel alumnado que proviene de trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior. El objetivo principal es el de delimitar los condicionantes del acceso, sean estos de tipo estructural, institucional o relacionados con la construcción y desarrollo de la trayectoria educativa, y analizar su impacto en la tipología y momento de acceso a la educación superior. El papel de los condicionantes socio-materiales, institucionales (precio, titularidad, horario, oferta, localización, etc.) y biográfico-educativos es esencial a la hora de identificar cuestiones relativas a la incidencia de la desigualdad horizontal en esta etapa de relevancia central en la trayectoria de los jóvenes, especialmente para aquellos y aquellas jóvenes que han desarrollado trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior.

Objetivo 3 – Identificar y analizar las principales lógicas del acceso a la educación superior esgrimidas por el alumnado no tradicional en la Universitat Autònoma de Barcelona.

El tercer objetivo de esta tesis doctoral pretende profundizar en las lógicas de acceso presentadas por el alumnado no tradicional así como identificar su naturaleza. El propósito es el de identificar la existencia de diversas lógicas atribuibles al acceso a la educación superior, observando si el alumnado no tradicional esgrime unas u otras lógicas de acción de manera mayoritaria así como intentado identificar diferencias según el perfil social o el tipo de trayectoria desarrollada. Este hecho puede ser a su vez muy relevante para entender la configuración de unas aspiraciones y expectativas concretas sobre esta etapa formativa. ¿Por qué el alumnado no tradicional decide reprender su trayectoria educativa y acceder a la Universidad? ¿Qué papel juegan los elementos propios de la trayectoria personal previa (perdida del trabajo, experiencias precarias en la inserción laboral prematura, requerimientos profesionales o del entorno, etc.) a la hora de acceder a la Universidad?

Objetivo 4 - Analizar la vivencia de la educación superior por parte del alumnado no tradicional de la Universitat Autònoma de Barcelona, haciendo especial énfasis en los procesos de adaptación a la institución superior (y a su *habitus* institucional) y a las estrategias de acomodación del *habitus* resultantes de este contexto.

El cuarto objetivo se centra en la etapa final de las trayectorias educativas analizadas. Con el foco en la vivencia de la Universidad, este plantea preguntas específicas en torno a los impactos subjetivos generados por el acceso a la educación terciaria y en relación a la (re)construcción igualmente subjetiva que estos y estas jóvenes sufren una vez que empiezan a experimentar su vivencia dentro de la institución. Además, esta aproximación busca identificar el mantenimiento o los posibles cambios existentes dentro de las lógicas de acción atribuidas a la selección de determinados estudios y/o de la elección de una determinada institución universitaria una vez iniciada su vivencia de la misma. Por otro lado, de forma específica, el cuarto objetivo interroga al alumnado con trayectorias no tradicionales en relación a las estrategias de acomodación del *habitus* desarrolladas para hacer frente a esta nueva experiencia así como trata de poner sobre la mesa los efectos que estos cambios tienen en la propia identidad del alumnado una vez materializados.

Objetivo 5 - Analizar de qué forma las **trayectorias biográfico-educativas** de los jóvenes condicionan su acceso a la educación superior, así como sus lógicas de acción de acceso y su vivencia de la educación superior

Por último, el quinto objetivo cumple una función aglutinadora (de ciertos aspectos relacionados con los diversos objetivos presentados, especialmente a lo que se refiere a los objetivos 2, 3 y 4) a la vez que incluye un aspecto presente de manera transversal: la trayectoria biográfico-educativa. Este aspecto supera la concepción clásica del análisis de las vías de acceso a la educación superior para introducir todos aquellos elementos condicionantes propios de la biografía de los jóvenes que, de una manera directa o indirecta, afectan a la construcción de la propia trayectoria. Cuestiones como que acontecimientos o circunstancias han sido más significativos para la vida de estos jóvenes o que razones o vivencias se esconden detrás de los diferentes puntos de inflexión identificados en sus vidas, pueden ser elementos clave en la comprensión del desarrollo de su trayectoria educativa de acceso a la Universidad.

4.3. El modelo de análisis de la investigación

En el siguiente apartado se desarrollan las principales hipótesis de la investigación. Seguidamente se delimitan conceptualmente y se operativizan los principales conceptos utilizados en dichas hipótesis y en el conjunto de la investigación. Como resultado, también se presenta el mapa conceptual que ilustra el modelo de análisis final.

4.3.1 Hipótesis

A continuación se presentan las hipótesis que estructuran la tesis doctoral. Tal y como sucedía con los objetivos, las hipótesis tienen un desarrollo secuencial, y se estructuran de la siguiente manera: a) tipologías del alumnado en su acceso a la educación superior, b) condicionantes del acceso a la educación superior por parte del alumnado no tradicional, c) el análisis de las lógicas de acceso a la educación superior del alumnado no tradicional y d) la vivencia de la educación superior y los cambios en el *habitus* y la subjetividad de los estudiantes no tradicionales.

Hipótesis General 1

El alumnado con trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior se caracteriza por un acceso desigual a la misma (en relación al alumnado tradicional) mediado por los elementos estructurales e institucionales de la elección educativa. Concretamente la nota de acceso, el precio de la matrícula y el crédito, el prestigio de la institución y la percepción de dificultad, la oferta formativa y su respectiva demanda, la presencialidad/no presencialidad de los estudios y su duración. Todo ello pone de manifiesto la centralidad que siguen teniendo los procesos de desigualdad horizontal en el acceso a la Universidad.

Hipótesis General 2

El acceso a la educación superior por parte de los estudiantes no tradicionales está mediado por una serie de condicionantes (biográficos, institucionales, temporales, económicos e informacionales) que explican las particularidades de su acceso desigual. Los diferentes condicionantes inciden tanto en la posibilidad de que dicho acceso se efectúe, como en la forma en que se acaba materializando (institución, rama de estudio, régimen de dedicación, etc.). Asimismo, la elección de los estudios superiores viene igualmente condicionada por la experiencia desarrollada previamente durante su trayectoria biográfico-educativa. El alumnado con trayectorias no tradicionales

desestima, así, determinados estudios considerados socialmente de mayor prestigio y dificultad, o sobre los que han conformado una opinión en torno a su duración, aplicabilidad o competencia como excesivamente difícil o elevada.

Hipótesis específica 2.1:

Los condicionantes de acceso a la educación superior tienen un impacto desigual en el alumnado en función de su posición socioeconómica de origen (en particular, de la estructura de capitales que poseen) y en función de la mayor o menor distancia entre el mundo universitario y las disposiciones derivadas su hábitus de clase [Hipótesis 2.1]

Hipótesis General 3

El alumnado con trayectorias no tradicionales, especialmente el proveniente de entornos socioeducativos más desfavorecidos, presenta lógicas de acceso a los estudios superiores mayoritariamente regidas por una dimensión instrumental (basada en la idea de la educación como bien posicional). Dicho de otra manera, estas lógicas rigen el comportamiento, las acciones y las decisiones del alumnado con trayectorias no tradicionales debido al valor instrumental atribuido tanto a la obtención de credenciales educativas como, especialmente, a la mejora de la dimensión profesionalizadora, es decir, como estrategia de mejora de, en primer lugar, la posición social de origen y, en segundo lugar, la trayectoria laboral y educativa previa.

Hipótesis General 4

Los alumnos no tradicionales desarrollan una vivencia de la educación superior marcada por su percepción de desencaje con el habitus de la institución (códigos, normas, prácticas y trato) que, a su vez, produce una menor vinculación con el grupo de iguales, con el profesorado y con la comunidad universitaria en general, así como una menor participación en las actividades sociales del campus.

Hipótesis específica 4.1:

El alumnado no tradicional que supera con éxito el proceso de acceso a la institución de educación superior sufre un proceso de acomodación/transformación del *habitus*. Este proceso de transformación genera cambios en el alumnado con trayectorias no tradicionales, ya sea en la línea de confirmar su habitus (cuando ambos van en consonancia), de adaptarlo y/o substituirlo por el de la institución (cuando pese a haber disonancia entre ambos el habitus de la institución se impone), o por el contrario, de

generar conflicto, contradicciones y dislocaciones que pueden llegar a provocar el abandono de la institución (cuando ambos habitus chocan de manera frontal y el habitus de origen se impone, impidiendo un proceso exitoso de adaptación).

4.3.2. Operativización conceptual

Una vez presentadas las hipótesis es básico establecer cuáles son los diferentes conceptos que enmarcan el abordaje al objeto de estudio así como su principal operativización, con el objetivo de esclarecer su interpretación y el análisis de los resultados obtenidos.

1. Estudiantes no tradicionales

El objeto de estudio de esta tesis se centra en el alumnado no tradicional que accede a la Universidad. Este alumnado, pese a haber sido históricamente asociado y equiparado exclusivamente con el alumnado adulto, viene definido por un amplio número de factores individuales, sociales y biográficos. En este sentido, y como definición operativa (basada en la definición de Coreira y Mesquita y adaptándola a nuestro objeto de estudio) definiremos el alumnado no tradicional en base a los siguientes indicadores.

- Aquel cuya inscripción en la Universidad viene marcada por un desajuste o desfase temporal, es decir, aquel alumnado el cual accede a la institución universitaria de forma más o menos “tardía” en relación a su cohorte generacional.
- Aquel que ha estado fuera del sistema educativo formal en al menos una etapa de su trayectoria previa al acceso a la institución universitaria.
- Aquel que, vinculado con la idea anterior, presenta una situación vital diferencial en relación al alumnado tradicional. La inserción prematura al mercado laboral (y su impacto en el régimen de dedicación educativa) y/o la compaginación de la vida laboral-educativa con los requisitos de la vida familiar (existencia de familia, hijos, etc.) son algunos de los elementos que caracterizan la no tradicionalidad de esta tipología de alumnado.
- Aquel que ha accedido a través de trayectorias no continuas ni lineales o a través de pruebas específicas de acceso para estudiantado mayor. Actualmente, en la Universitat Autònoma de Barcelona existen dos pruebas diferentes para este tipo de acceso: una para estudiantes mayores de 25 años y otra para mayores de 45

años. Además se reserva una cuota específica para alumnado mayor de 65 años. Si bien, por la lógica propia del estudio, la muestra cualitativa ha sido restringida y el alumnado mayor de 65 años no ha sido incluido en el estudio.

- Aquel proveniente de entornos y grupos socioeconómicos desfavorecidos e históricamente excluidos de la educación superior. Si bien este indicador por sí solo no es exclusivo del alumnado no tradicional, en combinación con alguno o algunos de los otros indicadores posibilita un análisis más complejo del fenómeno de la no tradicionalidad del alumnado universitario. En este sentido, es importante remarcar que no todo el alumnado no tradicional proviene de entornos desfavorecidos así como no todo el alumnado de estos entornos es por defecto alumnado no tradicional.

Tabla 7. Operativización de “estudiante no tradicional”

Estudiante no tradicional	Temporalidad	Desfase temporal (edad)
		Interrupción(es) de la trayectoria educativa
	Clase Social	Entorno socioeconómico desfavorecido
	Situación(es) vital(es)	Inserción prematura al mercado laboral (relación educación-mercado laboral)
		Situación familiar (existencia de familia e hijos)
	Vía de acceso	Vías específicas de acceso no tradicionales

Fuente: Elaboración propia

2. Condicionantes del acceso

Para comprender la complejidad del acceso a la educación superior y cómo se generan y desarrollan los procesos de desigualdad inherentes al acceso hay que tener en cuenta los diferentes condicionantes que pueden operar en esta etapa. Así pues, se identifican condicionantes de amplia y diversa naturaleza pero agrupables en cinco grandes

categorías: los condicionantes materiales (económicos), los condicionantes temporales, los condicionantes institucionales, los condicionantes biográfico-educativos y los condicionantes informacionales. En este apartado se desarrollan y desglosan los cinco tipos de condicionantes.

- Los condicionantes materiales (económicos). Los condicionantes económicos siempre han jugado un peso relevante a la hora de influir en las acciones y decisiones de las personas. El caso de los estudios universitarios no es una excepción. En primer lugar, se pueden identificar toda una serie de costes directos relacionados con el acceso a la Universidad. El coste principal sería la matrícula, la cual además varía de forma sustancial según la institución universitaria y la naturaleza de su provisión (pública o privada). En segundo lugar, también existe toda una serie de costes indirectos, especialmente aquellos derivados de la manutención y el transporte (y en algunos casos, también el alojamiento). En tercer lugar, existen toda una serie de costes de oportunidad. En este sentido, para algunos alumnos y alumnas (y sus familias) acceder a la institución universitaria supone el hecho de renunciar a la inserción en el mercado laboral para continuar con la trayectoria educativa.
- Los condicionantes temporales. El tiempo generalmente suele actuar como elemento constrictivo en muchos ámbitos de nuestra vida. Cualquier acción que exija una mínima dedicación requiere de tiempo, el cual es limitado y debe distribuirse entre las diversas ocupaciones que una biografía aglutina. En este sentido, los estudios universitarios están pensados (y más desde la aplicación del plan Bolonia) para una dedicación exclusiva. Tanto en lo que se refiere al régimen de dedicación (cursar los estudios a tiempo completo o parcial), el horario de asistencia (grupo de mañanas o de tardes) o a las horas de dedicación al estudio autónomo y a la realización de trabajos grupales, se identifican grandes diferencias que pueden condicionar e incluso determinar las posibilidades de acceso y, sobre todo, la tipología del mismo.
- Los condicionantes institucionales. La investigación existente resalta el hecho de que existen determinados mecanismos explícitos de selección y ordenación de la demanda de estudios universitarios. En este sentido, la primera evidencia es la

existencia de pruebas de acceso que ordenan dicha demanda, limitando en múltiples casos tanto la institución a la que se podrá acceder como el grado que él o la alumna podrá seleccionar. Asimismo, la nota obtenida en los estudios pre-universitarios (Bachillerato o ciclo formativo de grado superior), en la prueba de selectividad o en la prueba específica de acceso será un condicionante a considerar a la hora de entender los procesos de elección y acceso a los estudios universitarios. Además, para acceder deben cumplirse ciertos requisitos en la trayectoria educativa previa. El primero, relacionado con la consecución de alguna etapa formativa previa que habilite el acceso a la Universidad, concretamente el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Superior, ambos con dos años de duración. El segundo, vinculado con las pruebas de acceso específicas desarrolladas por las instituciones universitarias y enfocadas para alumnado mayor de 25 o 45 años, el cual no puede estar en posesión de ningún título habilitante para el acceso a los estudios superiores (ni Bachillerato ni CFGS).

- Los condicionantes biográfico-educativos. Todas las trayectorias vienen delimitadas por una serie de aspectos que podrían ser clasificados como “biográficos” y que responden a un amplio número de aspectos de diversa índole: personales, familiares y contextuales. De los diversos condicionantes biográfico-educativos existentes destacan los siguientes: las necesidades económicas familiares (que en determinados contextos pueden llevar a la necesidad de una inserción laboral prematura por parte del o la joven), la vivencia de situaciones familiares de alta complejidad (separación, defunción parental, etc.), la movilidad geográfica (ya sea por parte del estudiante o de su familia), la movilidad educativa o el sufrimiento de algún accidente o enfermedad de larga duración, entre otros aspectos.
- Los condicionante informacionales. Las entidades e instituciones que provisionan estudios universitarios no son iguales entre sí. El prestigio que de ellas se desprende, la calidad y cantidad de la oferta, su especialización en una o diversas ramas de estudio o incluso en unos grados u otros determinados es información muy relevante a la hora de determinar el acceso a un centro concreto. Lo mismo sucede con la elección de los estudios dentro de una misma

institución. La mayor o menor demanda, su índice de inserción laboral, su dificultad o duración, todos estos indicadores cuentan a la hora de establecer una estrategia concreta dentro de la trayectoria educativa. Es por ello que el acceso y conocimiento de esta información puede entenderse como un factor clave que juegue a favor o en contra de estos jóvenes condicionando, de manera consciente o inconsciente, las elecciones contempladas y la planificación del acceso.

Tabla 8. Operativización de los condicionantes de acceso

Condicionantes del acceso	Condicionantes biográfico-educativos	Necesidades económicas familiares
		Elementos familiares: separación, defunción parental, etc.
		Localización geográfica (área urbana vs rural)
		Movilidad geográfica
		Movilidad educativa
Condicionantes del acceso	Condicionantes materiales (económicos)	Enfermedades, adicciones, accidentes graves u otros elementos individuales de relevancia
		Compaginación estudios-trabajo
		Costes directos (matrícula)
		Costes indirectos (movilidad, manutención, etc.)
Condicionantes del acceso	Condicionantes temporales	Coste de oportunidad de los estudios
		Régimen de dedicación
		Horario de asistencia
Condicionantes del acceso	Condicionantes institucionales	Presencialidad/no presencialidad
		Nota de acceso (selectividad, prueba de acceso, CFGS)
		Naturaleza de la vía de acceso a la educación superior (e incompatibilidades)
		Pre-requisitos (educativos) de acceso
Condicionantes del acceso	Condicionantes informacionales	Conocimiento del tipo de institución
		Conocimiento de las ramas de estudios
		Conocimiento de becas o ayudas al estudio
		Conocimiento de la probabilidad de inserción/mejora laboral

Fuente: Elaboración propia

3. Lógicas del acceso a la educación superior

Otro de los elementos principales que la tesis enfrenta es el del desarrollo de diferentes lógicas de acción para el retorno a la trayectoria educativa y, especialmente, para el acceso a la educación superior. Para el desarrollo del análisis de las lógicas de acción recuperamos las diversas dimensiones y/u orientaciones identificadas en el marco teórico (Capítulo 1). Estas son las lógicas de acción orientadas de manera expresiva, las lógicas de acción orientadas por la imposición socio-familiar, las lógicas de acción orientadas por la presión social, las lógicas de acción orientadas por la dimensión profesionalizadora y las lógicas de acción orientadas por la lógica credencialista.

Partiendo de esta base, las diferentes tipologías de lógicas de acceso consideradas en la tesis doctoral son las siguientes:

1. Lógicas orientadas por la vocación y la búsqueda de la autorealización. Lógicas de acción expresivas que explican la realización de una actividad por su satisfacción inherente más que por una consecuencia o resultado separable de la acción. Son acciones reguladas por elementos expresivos relativos a la voluntad de aprendizaje e interés personal por la disciplina.
2. Lógicas orientadas por la dimensión credencialista. Lógicas de acción que explican la realización de una determinada actividad por los beneficio en términos de estatus obtenidos como resultado de la realización de la acción. Dicha acción no se realiza por el valor generado por la propia acción sino por el valor y el beneficio identificado en la consecución de la credencial educativa y su valor como bien posicional desigualmente distribuido.
3. Lógicas orientadas por la dimensión profesionalizadora. Lógicas de acción que explican la realización de una actividad debido a la identificación consciente de la posibilidad de mejora profesional-laboral derivada como resultado de su realización. Estas se diferencian de las anteriores por el hecho de que no es la credencial educativa (y los elementos de estatus que la acompañan) lo que generan el valor y provocan la acción, sino el papel que juega la educación como mediadora del acceso a determinados campos profesionales. Es decir, el foco se pone en el posterior desarrollo vital/profesional. Finalmente, la acción de nuevo

no se realiza por el valor generado por la propia acción sino “exclusivamente” por el valor y beneficio identificado en su resultado.

4. Lógicas orientadas por la presión sociofamiliar. Lógicas de acción que explican la realización de una actividad por la “necesidad” de satisfacer demandas externamente sugerionadas (implícitas, en el caso de la presión, o explícitas, en el caso de la imposición). Si bien el resultado no tiene por qué tener valor para el individuo que realiza la acción el cumplimiento de la norma externa es funcional y dota de valor y significado su realización. Esta dimensión además también incluye algunas de aquellas acciones desarrolladas con el objetivo de evitar la culpa, la ansiedad y el rechazo derivados de la no realización de una acción socialmente (o familiarmente) esperada así como aquellas acciones desarrolladas por inercia social y familiar. Como consecuencia, estas lógicas pueden presentar frecuentemente tanto características instrumentales como expresivas.

Tabla 9. Operativización de las lógicas de acción del acceso a la educación superior

Lógicas del acceso a la educación superior	Lógicas orientadas por la vocación y la búsqueda de la autorealización	Voluntad de mejora del conocimiento Voluntad del aprendizaje de la disciplina Busqueda de la autorrealización personal y profesional
	Lógicas orientadas por la dimensión profesionalizadora	Interés en la profesión y en la carrera profesional posterior Interés en la mejora del salario y las condiciones laborales
	Lógicas orientadas por la dimensión credencialista	Voluntad de obtención del título o credencial educativa Interés en el estatus o posición social (derivada de la obtención del título)
	Lógicas orientadas por la presión sociofamiliar	Imposición o presión familiar Inercia social y/o familiar
		Voluntad de no querer ser el “único” sin estudios (contexto sociofamiliar)

Fuente: Elaboración propia

4. Las trayectorias biográfico-educativas

El análisis de las trayectorias biográfico-educativas acapara gran parte del foco de estudio de la presente tesis doctoral. El concepto de trayectoria educativa hace referencia al proceso constituido a lo largo de los años durante el cual un sujeto determinado se mantiene inmerso en un proceso de aprendizaje y formación. Estas

trayectorias engloban tanto las trayectorias escolares, es decir aquellas diseñadas, periodizadas y estandarizadas por y dentro del sistema educativo, como al resto de procesos de aprendizaje propuestos y desarrollados en espacios ajenos a la escuela formal. Esta tesis se centra en tres dimensiones de las trayectorias educativas de los jóvenes³³:

- 1) Las prácticas que constituyen la trayectoria. Aquí se engloban las diferentes prácticas educativas desarrolladas dentro de las diferentes etapas que configuran la trayectoria educativa poniendo especial relevancia en el tipo de transiciones que se dan entre estas etapas (ESO, Bachillerato, Formación Profesional, etc.). Además, se incluyen elementos específicos como los resultados obtenidos durante la trayectoria educativa o la existencia de procesos de repetición escolar así como de otros mecanismos punitivos o de control (castigos, expulsiones, etc.).
- 2) La vivencia subjetiva de la trayectoria. Aquí se engloban algunos de los principales elementos que constituyen la vivencia de la trayectoria y su experiencia educativa resultante. Entre otros, se recogen elementos tales como la vinculación o desvinculación desarrollada frente al propio proceso educativo y el centro escolar, el grado de interés (y/o utilidad) demostrado hacia los estudios, la autopercepción como estudiante o el papel que juega la educación en el imaginario del o la joven. Estos elementos son extremadamente relevantes para entender la configuración y desarrollo de las diferentes prácticas educativas que constituyen la trayectoria educativo-biográfica.
- 3) La linealidad de la trayectoria. En determinadas ocasiones las trayectorias educativas “reales” no encajan con las trayectorias escolares “teóricas” (Terigi, 2009) ya que precisamente las primeras están sujetas a su vivencia subjetiva y esto, unido a los condicionantes presentados anteriormente, resulta en una amplia variabilidad de configuraciones que escapan a la periodización estándar propuesta por la administración educativa. Desde trayectorias rotas o inacabadas hasta trayectorias pospuestas, circulares o simplemente lineales, la diversidad de

³³ En cuarto lugar también se incluyen las aspiraciones y expectativas educativas, las cuales ya han sido definidas ampliamente en el marco teórico de la investigación.

trayectorias posibles es casi tan amplia como la de individuos que las protagonizan. Aquí se incorporan elementos de interés específico para la presente tesis doctoral tales como la existencia o no de procesos de discontinuidad educativa³⁴ o el grado de linealidad de la trayectoria.

Sin embargo, el foco del estudio no se limita exclusivamente a los elementos educativos de la trayectoria. Es por ello que la mirada propuesta intenta incorporar aquellos elementos propios de la biografía extra-educativa que de una manera u otra condicionan, no solo este proceso de discontinuidad, si no toda la trayectoria del alumnado. La inserción al mercado laboral, la movilidad geográfica, las cuestiones referentes a la salud o de índole familiar-personal o la práctica de determinadas actividades de ocio, son algunos de los factores biográficos a tener en cuenta y que podrían afectar de una manera u otra a la trayectoria educativa y a su linealidad.

Por último, hay un elemento a considerar que si bien no forma parte explícita de la trayectoria biográfico-educativa hay que tener en cuenta para entender todas las narraciones biográficas: la dimensión narrativa. Cuando se desarrolla una narración esta sufre un proceso, generalmente inconsciente, de reordenación y reconstrucción con el objetivo de dotar de mayor significado las acciones pasadas. Esto lleva tanto a omisiones como a reinterpretaciones *ad-hoc*, las cuales si bien pueden ser difíciles de detectar también pueden ser muy valiosas a la hora de explicar determinados elementos de la trayectoria.

Tabla 10. Operativización de las trayectorias biográfico-educativas

Trayectoria biográfico-educativa	Prácticas y experiencias educativas	Prácticas educativas	Etapas y transiciones educativas desarrolladas
			Resultados educativos
			Repetición y otros mecanismos punitivos o de control

³⁴ Se entenderá como discontinuidad educativa cualquier etapa dentro de la trayectoria educativa, sea cual sea su duración, con una ausencia total de vinculación con cualquier tipo de institución educativa formal, y la cual anteceda una reanudación del proceso formativo. En este sentido, uno de los objetivos específicos de esta tesis será el de identificar la vivencia subjetiva de la discontinuidad dentro de la trayectoria educativa así como las diferentes estrategias desarrolladas por los jóvenes para afrontarla.

		Vivencia de la trayectoria educativa	Autopercepción como estudiante Sentimiento de pertinencia respecto a la educación y las instituciones educativas (grado de vinculación o desvinculación)
			Grado de interés demostrado hacia los estudios y la utilidad de los aprendizajes
			Vinculación con la educación (papel en el imaginario)
		Linealidad de la trayectoria	Etapas de discontinuidad educativa Vivencia de la discontinuidad educativa Grado de linealidad de la trayectoria
		Aspiraciones y Expectativas	Aspiraciones educativas Expectativas educativas Aspiraciones no educativas Expectativas no educativas
	Elementos extra-educativos (biográficos)		Principales ocupaciones no educativas (laborales y no laborales) Puntos de inflexión biográficos (Enfermedad, Movilidad geográfica, etc.)
	Dimensión Narrativa		(re)construcción de la narración / historia de vida Omisiones de la narración / historia de vida (re)interpretación de la narración / historia de vida

Fuente: Elaboración propia

5. Percepción del habitus institucional y vivencia de la educación superior

Centrando ahora el punto de mira en el momento posterior al acceso a la Universidad, es decir en la vivencia del acceso y los primeros compases dentro de la institución universitaria, se evidencia la necesidad de delimitar conceptualmente los elementos principales que la articulan y definen.

Autores de relevancia central en el estudio de la vivencia de la educación superior como Diane Reay (2009) han definido ampliamente aquello que podemos definir como habitus de la institución universitaria³⁵. Aplicando el concepto clásico de Bourdieu, la literatura ha definido toda una serie de normas, códigos, presupuestos y formas de hacer propias de la institución que condicionan el acceso y las probabilidades de éxito (en términos de finalización de los estudios) de las diferentes tipologías de estudiantes. Según la autora, este *habitus* es propio de las clases medias y genera un campo ajeno para los estudiantes de clase trabajadora que acceden a la educación superior. Dicho de otra manera, provoca que los estudiantes de clase trabajadora, aquellos cuyo *habitus* no van en consonancia con el de la institución, se sientan dentro de ella como “un pez fuera del agua”.

Asimismo pero en otros términos, Wolfgang Lehmann (2007) también define el campo que supone la Universidad como un espacio propio de las clases medias, fuertemente abrazado a los ideales de la meritocracia y que si bien cada vez se encuentra más abierto a nuevos perfiles sociales aún está regido por una estratificación social determinante. De este modo, la vivencia de su trayectoria y posición diferente provoca un menor encaje con los compañeros, unas formas de reflexividad diferentes, unas expectativas fuertemente influenciadas por su trayectoria previa y unas probabilidades de fracaso y deserción más elevadas que entre sus homónimos de clase media.

Este proceso de adaptación entre individuo e institución ha sido definido por Reay, et al. (2001) como un proceso de transformación del Habitus. Posteriormente Hodkison y Sparkes (2006), Abrahams e Ingram (2013), Baxter y Britton (2001) o Hurst (2010), entre otros, han definido las posibilidades resultantes de este proceso de transformación acuñando la idea de dislocaciones, adaptaciones y disyunciones del habitus y definiendo sus impactos en relación al alumnado y sus trayectorias.

Además, más allá de la identificación de las percepciones del *habitus* institucional de la institución (especialmente la que el alumnado no tradicional tiene del mismo) y de la relación que se da entre este y el *habitus* “individual” del alumnado, se incorporan otros elementos específicos del análisis de la vivencia de la educación superior que pueden ser de interés para esta tesis doctoral. Estos son el papel del grupo de iguales y la

³⁵ Tal como lo definen McDonough (1996) y Reay (1998), el habitus institucional se refiere al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos (Reay et al., 2001, en Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015).

experiencia subjetiva del proceso educativo que se desarrolla dentro de esta etapa. En la siguiente tabla se operativizan todos estos conceptos.

Tabla 11. Operativización de la vivencia y la experiencia de la educación superior y los procesos de transformación del habitus

Experiencia y Vivencia de la Educación Superior	Percepción del <i>Habitus institucional</i> y de las características de la institución	Percepción de las normas, reglas y códigos de la institución
		Percepción de “trato institucional” desigual (etiquetaje, disposiciones o expectativas del profesorado y grupo de iguales)
		Percepción de impactos, positivos o negativos, derivados de la composición social de la institución
		Percepción de impactos, positivos o negativos, derivados de los requisitos académicos y curriculares asociados al título (prácticas, volumen de estudio, etc.)
	Procesos de Transformación del <i>habitus</i>	Grado de aceptación o rechazo de los códigos y normas de la institución de educación superior
		Grado de aceptación o rechazo de los códigos y normas de origen
		Nivel de integración de las normas y códigos de la institución de educación superior
		Existencia de conflicto entre las normas y los códigos de origen y de destino
		Sentimiento de distancia frente a normas y códigos de la institución de educación superior
	Experiencia educativa subjetiva	Valoración del nivel de dificultad de los estudios

		Grado de interés suscitado
		Percepción de utilidad de los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

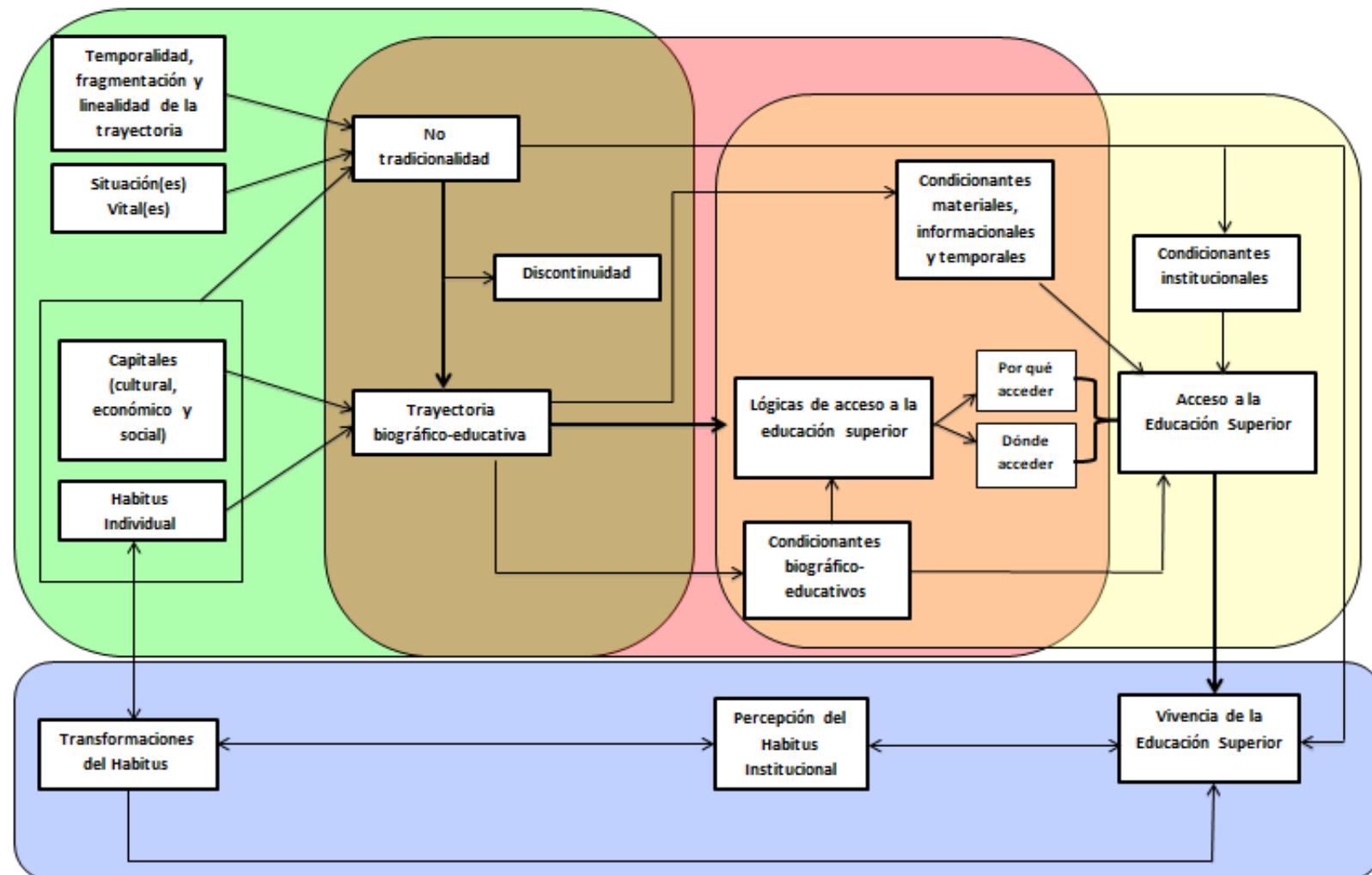
4.3.3. Mapa conceptual

En el siguiente esquema se resume de manera visual la relación entre los principales conceptos operativizados dando como resultado el mapa conceptual de la tesis doctoral.

En el mapa (gráfico 13) se ven reflejados los principales conceptos del modelo de análisis así como las relaciones establecidas entre estos conceptos y recogidas en el proceso de hipotetización.

Con los diferentes sombreados, se puede observar ver la delimitación de los grupos de conceptos según la hipótesis a la que corresponden más allá del mapa global de la investigación.

Gráfico 13. Mapa conceptual resumen del modelo analítico



Fuente: Elaboración propia

4.4. Desarrollo metodológico

En consonancia con el diseño analítico presentado a lo largo del capítulo la aproximación metodológica desarrollada en el marco de la presente tesis doctoral combina elementos propios de una aproximación de carácter cuantitativo y de una de carácter cualitativo. Si bien el foco principal de la misma estará en aquellos elementos analizados mediante la metodología cualitativa, especialmente todos aquellos elementos que constituyen la vivencia y experiencia de la trayectoria educativa, la falta de datos secundarios cuantitativos que permitan contextualizar la problemática provocó la necesidad de realizar una primera aproximación cuantitativa al objeto de estudio.

Más concretamente, y relacionando el tipo de aproximación con los diferentes objetivos de esta investigación doctoral, la metodológica cuantitativa se ha desarrollado específicamente en el marco del primer objetivo. La obtención de datos estadísticamente significativos en el seno de una institución como la Universitat Autònoma de Barcelona, la cual registraba para el curso 2015/16 (año de inicio del trabajo de campo) más de 26.000 estudiantes de grado, no podría sino lograrse mediante el uso de técnicas extensivas tales como el cuestionario. Además, este enfoque no solo permite acceder a un volumen mayor de información sino que también permite facilitar la generalización, la comparación y la configuración de tipologías en relación a los resultados obtenidos que posibiliten y faciliten el posterior análisis cualitativo de las mismas; dicho de otra manera, este enfoque posibilita cumplir con el propósito definido en dicho objetivo: la creación de un mapa de las trayectorias de acceso a la UAB.

Por otro lado, el resto de objetivos planteados en el modelo analítico (objetivos 2, 3, 4 y 5), es decir aquellos relativos al análisis de las prácticas, lógicas de acceso, vivencias y experiencias de la trayectoria biográfico-educativa, son abordados mediante una aproximación metodológica de carácter cualitativo. Esta perspectiva permite no solo considerar los elementos objetivos que constituyen la vivencia de las diferentes etapas que configuran las trayectorias sino también comprender de manera más holística las diferentes formas de vivenciar y experimentar estas etapas. En este sentido, tan solo mediante una aproximación cualitativa se puede realizar un análisis en profundidad de los elementos relacionales propios de la dimensión subjetiva de las trayectorias educativas y sociales. Y en definitiva, comprender la completa y compleja construcción de la biografía.

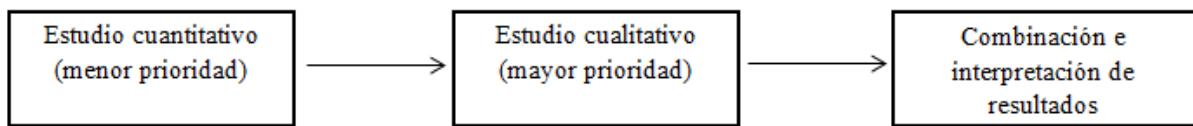
Así pues, en los siguientes apartados profundizaremos de manera más específica en los métodos presentados así como en las técnicas específicas utilizadas para cada caso. Asimismo, se presentará la muestra construida para cada fase metodológica de la investigación y sus criterios de selección. Por último, se desarrolla una breve reflexión en torno al papel del investigador social y su acceso al campo y se apuntan ciertos aspectos de la recogida de datos considerados como relevantes para la integra comprensión de este fenómeno.

4.4.1. Combinando métodos y aproximaciones: los métodos mixtos

Antes de pasar al análisis detallado de las técnicas utilizadas es interesante realizar una breve aclaración en torno a la perspectiva metodológica. Y es que a pesar del enfoque mayoritariamente cualitativo del estudio, podemos hablar de una aproximación metodológica basada en métodos mixtos. La característica principal de esta aproximación es la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio. A su vez, este enfoque va más allá de la suma de lo cuantitativo y lo cualitativo y pretende indagar en la construcción de un panorama más amplio de análisis, fortaleciendo la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las diversas técnicas (Hamui-Sutton, 2013).

Dentro de los diferentes modelos de métodos mixtos más utilizados en la investigación en ciencias sociales se ha optado por el uso de un modelo explicativo. Este tipo de modelización se caracteriza por un uso secuencial de las técnicas, donde los resultados derivados del estudio cuantitativo son investigados después de manera cualitativa para producir datos que ayuden a profundizar e indagar más en el análisis de los hallazgos originales. Si bien, tal y como remarca Hamui-Sutton (2013), generalmente en este tipo de estudio la indagación cuantitativa tiene mayor peso y guía la fase cualitativa, en el trabajo aquí presentado es la parte cualitativa la que obtiene mayor peso y relevancia. Sin embargo, los datos obtenidos se integran en un mismo análisis final que cabalga constantemente entre los hallazgos obtenidos mediante ambas metodologías. En la siguiente figura se sintetiza gráficamente el proceso de combinación de aproximaciones metodológicas desarrollado:

Gráfico 14: Modelo explicativo de métodos mixtos adaptado a la investigación



Fuente: Elaboración propia basada en el modelo de Hamui-Sutton, (2013).

Otro elemento relevante es aquel referente a la conexión entre ambas metodologías. Es por ello que la selección de la muestra cualitativa del estudio se ha generado a partir de los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa previamente desarrollada. Además, las dimensiones y variables extraídas del análisis cuantitativo han servido para estratificar la muestra cualitativa. Asimismo, según Schifferdecker y Reed (2009) es recomendable que los individuos seleccionados en la parte cualitativa provengan de la misma selección que ha participado en la fase cuantitativa, ya que de esta manera se recoge y representa mejor sus percepciones, vivencias y experiencias. Es por ello que en la presente investigación toda la muestra desarrollada en la parte cualitativa ha participado previamente y proviene precisamente de las diferentes tipologías obtenidas en la fase cuantitativa del estudio. En próximos apartados se analizará en detalle la misma.

Por último, tal y como la aproximación de “modelo explicativo” resalta los datos obtenidos se analizan y presentan de manera separada y secuencial, si bien, las inferencias y relaciones existentes entre los diferentes resultados producidos se hacen explícitas a lo largo de los capítulos donde estos se exponen. Finalmente, tal y como Gardner (2012) destaca, el último paso a considerar a lo largo de la exposición de los resultados obtenidos mediante métodos mixtos es el de cuestionar la generalizabilidad de los datos cuantitativos y la transferibilidad de los datos cualitativos. De esta manera las respuestas obtenidas a través de la aplicación de esta metodología serán ricas, significativas y comprensivas y, asimismo, aportaran relevancia a la hora de ayudarnos a comprender los fenómenos estudiados (Hamui-Sutton, 2013).

4.4.2. El método biográfico y el análisis de narrativas como piedra angular del diseño metodológico

Tal y como se ha manifestado con anterioridad, pese al uso de técnicas cuantitativas (específicamente el cuestionario) para el abordaje de determinados objetivos, la aproximación metodológica de esta investigación es predominantemente cualitativa.

Más concretamente, la aproximación metodológica desarrollada en la dimensión cualitativa de la presente investigación se enmarca dentro del método biográfico-narrativo.

En este sentido, el enfoque o método biográfico tiene como propósito principal la exploración, a través del análisis de las vidas individuales, de la relación entre las “fuerzas sociales”, es decir, los elementos estructurantes del contexto social, y las “fuerzas individuales”, es decir, la agencia propia del individuo (Erben, 1996). La idea subyacente es la de reconstruir los acontecimientos sociales desde la perspectiva de los informantes de la manera más directa posible (Jovchelovitch y Bauer, 2000). Precisamente por esto, este enfoque respeta la dimensión personal inherente al sujeto humano, a la vez que sitúa a los diferentes sujetos y sus acciones dentro de un esquema estructural en el cual no se puede comprender al “yo” sin comprender al contexto en el que este se encuentra. En términos de Ricoeur (1988) el sentido de la realidad social debe buscarse en la combinación de las subjetividades y la estructura social objetiva. Para el propio autor, precisamente esta aproximación metodológica es la que permite que no se separe quirúrgicamente y de forma artificiosa la estructura de la subjetividad. En este sentido, el método biográfico explora la intersección entre el individuo y la sociedad, tanto en sus dinámicas de cambio como en su continuidad. Dicho de otra manera, al analizar la biografía de los individuos no se está analizando su historia de forma aislada sino que se está accediendo a las estructuras colectivas que estas biografías conforman (Torrebadella, 2000).

Profundizando en estos aspectos, Prat (2004) considera que la construcción de la biografía es un elemento principal a la hora de forjar nuestra identidad como sujetos puesto que recordar hechos propios pasados es un elemento común a nuestra cotidianidad. Y es precisamente cuando se realiza este proceso de reconstrucción cuando el individuo se convierte en un sujeto social que actúa, piensa y siente plenamente.

En la misma línea, el propio Erben (1996) añade que el objetivo del método biográfico es precisamente el de proporcionar más información sobre la naturaleza y el significado de las vidas individuales; y dado que estas vidas individuales son articulaciones de una dimensión estructural-cultural, nos proporcionan a su vez información sobre la naturaleza y el significado de la sociedad en sí misma. Sin embargo, también considera

que puesto que no es posible replicar una vida de manera exacta, en cierta medida, el método biográfico jamás podrá considerarse como un método totalmente exitoso, del mismo modo que nunca podrá existir un mapa del mundo a tamaño completo.

Por otro lado, tal y como señala Miller (2000) el método biográfico agrupa en su seno una gran amplitud de enfoques y usos diferentes. En la presente investigación nos centraremos exclusivamente en una dimensión del método biográfico: el análisis de narrativas y/o de historias de vida.

Tal y como señala Verd (2006) este tipo de aproximaciones denominadas como “investigaciones narrativas” han proliferado enormemente desde la década de los noventa. Pero, ¿qué es exactamente el análisis narrativo? Según Bell (2002) existen múltiples procedimientos englobados bajo la misma categorización. Sin embargo, existe cierto consenso en torno a la idea de Kramp (2003) de que la investigación narrativa como método de investigación pasa por la comprensión de que la narración es, en sí misma, una forma de conocimiento. En este sentido, las historias o narraciones son expresiones construidas culturalmente que se encuentran entre los medios más universales para organizar y articular la experiencia (Turner y Bruner, 1986).

Así pues, la narrativa es una actividad humana vital que estructura la experiencia y la dota de significado. Como enfoque de investigación, esta proporciona una forma efectiva de llevar a cabo el estudio sistemático de las experiencias personales y de su significado. Es decir, nos explica cómo los eventos son construidos y reconstruidos por los sujetos activos (Riessman, 1993). Del mismo modo, Polkinghorne (1995) define la narrativa como el tipo de composición del discurso que reúne diversos eventos, sucesos y acciones de la vida humana en procesos temáticamente unificados y dirigidos por objetivos. Es decir, la narrativa cumple la función de reconstruir, ordenar y de dotar de sentido a las acciones que constituyen la biografía.

Polkinghorne (1995), Wengraf (2001) o Kramp (2003), entre otros, establecen diversas categorizaciones muy útiles para comprender las diferentes perspectivas y posibilidades que el análisis de las narrativas nos proporciona. En primer lugar, estos diferencian la cognición paradigmática de la cognición narrativa. Así pues, el pensamiento paradigmático es aquel que atiende a las características o atributos que esencialmente definen elementos particulares como instancias de una categoría. Esta forma de pensamiento es común a la mayoría de los diseños de investigación, tanto cuantitativos

como cualitativos, y su función principal es la clasificadora. Por otro lado, la cognición narrativa estaría específicamente dirigida a comprender la acción humana. Esta se centra en las características particulares y especiales de cada acción, atendiendo al contexto temporal y a la interacción específica de los elementos que hacen que cada situación sea significativa en sí y por sí misma. Si bien ambas formas de cognición no son excluyentes, en la presente investigación se pondrá el foco en la forma de pensamiento paradigmática o lógico-científica.

En segundo lugar, Polkinghorne (1995) también diferencia entre el análisis narrativo y el análisis de narrativas. Mientras que el análisis de narrativas da como resultado descripciones y/o categorías de los temas sociales y culturales que subyacen contenidos en las historias, en el análisis narrativo el proceso es el inverso y los investigadores recopilan descripciones de eventos y sucesos y los sintetizan mediante la configuración de una o diversas historias. Dicho de otra manera, el análisis de las narrativas pasa de las historias a los elementos comunes mientras que el análisis narrativo pasa de los datos particulares a la construcción de historias. La investigación aquí presentada se encuentra enmarcada precisamente en la primera de estas tipologías: el análisis de las narrativas.

En este sentido, vale la pena destacar que el análisis paradigmático de la narrativa tiene como objetivo primordial la búsqueda de temas comunes o de manifestaciones conceptuales colectivas entre las historias recopiladas como datos. Es por ello que muy a menudo este enfoque requiere de una base de datos que conste de varias historias de vida (a diferencia del otro enfoque, cuyo objetivo es el de reconstruir una vida y por consiguiente solo precisa de una historia o narración). En este sentido, el investigador inspecciona las diferentes historias presentes en las narraciones para descubrir qué nociones aparecen a través de ellas y pone el foco tanto en los elementos que aparecen (contenido) como en la forma (estructura de la historia) o momento (secuencia temporal) en el que lo hacen. (Polkinghorne, 1995; Merrill y West, 2009)

Sin embargo, toda aproximación metodológica tiene sus limitaciones. En este sentido, si nos centramos en el análisis biográfico de narrativas, las limitaciones surgen de la propia naturaleza de la información, de la esencia de la memoria, de la oralidad y de la interacción investigador-informante (Sanz, 2005). Así pues, la exactitud de la información recopilada a través de las entrevistas biográficas puede estar

potencialmente “afectada” por elementos tales como la pérdida de memoria, la construcción o aparición de recuerdos selectivos o la influencia de cuestiones tales como la deseabilidad o indeseabilidad social. Asimismo, estos factores pueden, ya sea de manera consciente o inconsciente, silenciar acontecimientos o períodos que representan un fracaso social, generar relatos con raíces imaginarias para cubrir lagunas existentes o adornar o modificar la narración para que esta responda con exactitud a una lógica causal determinada (Sanz, 2005).

Precisamente para reducir el impacto de estas limitaciones nacen las herramientas de ayuda a la memoria. Estas, entre las cuales destaca la *life-grid*³⁶ (Parry, Thompson y Fowkes, 1999), nacen con el objetivo de generar “marcos de ayuda a la memoria” que faciliten la estructuración, sistematización y ordenación de la información a la vez que se mejora la obtención de los datos en términos de precisión y calidad reflexiva (Bell, 2005). En este sentido, estas herramientas facilitan la reconstrucción de eventos mejorando sustancialmente su coherencia, precisión y exactitud. Es por ello que en la presente investigación se alterna el uso de estas herramientas con un estilo mucho más abierto de entrevista biográfica, el estilo Rosenthal, donde la reconstrucción secuencial de la historia queda en manos del entrevistado y donde es el entrevistador quien en un segundo nivel ordena, reconstruye y da significado secuencial a la narración principal (Rosenthal y Fischer-Rosenthal, 2004.). En definitiva, se trata de aprovechar los elementos positivos y las ventajas metodológicas de cada una de las aproximaciones presentadas en torno al método biográfico y al análisis de narrativas, demostrando a su vez que frecuentemente estas concepciones no son ni incompatibles ni excluyentes entre sí.

4.4.3. Las técnicas de investigación: el cuestionario y las entrevistas biográficas

Las principales técnicas de investigación utilizadas en el marco metodológico presentado son dos: la encuesta o cuestionario y la entrevista narrativo-biográfica.

En primer lugar, podríamos afirmar que la encuesta es una de las técnicas de investigación social más conocidas y cuyo uso se encuentra entre los más extendidos

³⁶ Es importante destacar que para el desarrollo y análisis de las entrevistas biográficas de la presente tesis doctoral se han utilizado parrillas tipológicas (*life-grids*) como marcos interpretativos y de ayuda a la memoria. Si bien finalmente estas no se ha incluido de manera explícita en el análisis de los resultados por el exceso de información obtenida, se han tenido en cuenta para modelar y re-construir las diferentes etapas de las trayectorias de los y las entrevistados así como para identificar los diferentes puntos de “ruptura” de las trayectorias biográficas.

dentro del campo de las Ciencias Sociales. Así pues, tal y como remarcan Lopez-Roldan y Fachelli (2015) la encuesta se considera en primera instancia como una técnica de recogida de datos. A partir del cuestionario se interroga a los diferentes sujetos seleccionados, sean estos la población o una muestra representativa de ella, con la finalidad de obtener respuestas sistemáticas de los indicadores previamente construidos sobre los que se les consulta. Tal y como remarcan los autores, esta técnica implica un alto grado de direccionalidad, con preguntas predeterminadas y respuestas generalmente cerradas o preconcebidas³⁷, y un bajo grado de profundidad en la recogida de la información, puesto que solo se captan ciertos aspectos más o menos superficiales de los hechos. Sin embargo, permite alcanzar una elevada extensión y un alto grado de validez externa al permitir trabajar con muestras más amplias y representativas (Roldan y Fachelli, 2015). Tal y como veremos en el apartado siguiente, el cuestionario diseñado para esta tesis doctoral ha sido distribuido entre una gran cantidad de alumnado de nuevo acceso de una amplia diversidad de estudios de grado de la UAB. Su distribución ha sido presencial, a grupos enteros de alumnos en el aula y en presencia del investigador y de un profesor de referencia. La duración media de realización del cuestionario ha sido de entre unos 20 y unos 25 minutos aproximadamente.

En relación a la construcción del cuestionario³⁸, éste se ha articulado en torno a cuatro grandes bloques temáticos. El primero constituye una introducción de las características socio-personales del alumno. El segundo, está enfocado a obtener información relativa al perfil socioeducativo familiar, principalmente la ocupación de los miembros de la familia y su nivel de estudios. El tercero, pretende captar información sobre la trayectoria educativa previa al acceso a la Universidad, especialmente en aquellos casos donde existen discontinuidades en la trayectoria formativa. En cuarto y último lugar, se pregunta sobre las lógicas de acción subyacentes al acceso y la elección de los estudios universitarios. Finalmente, y garantizando el anonimato, se posibilitaba la opción de dejar un email de contacto para participar en la segunda fase del proyecto: la entrevista biográfica.

En segundo lugar, la aproximación metodológica cualitativa se ha basado en el uso de la entrevista narrativo-biográfica como técnica central. Jovchelovitch y Bauer (2000)

³⁷ Si bien, vale la pena destacar que en el cuestionario desarrollado para esta investigación se han mantenido ciertas preguntas abiertas con el objetivo de no condicionar las respuestas así como enriquecer y profundizar el tipo de información obtenida.

³⁸ En el anexo se puede encontrar el cuestionario completo

identifican ciertas características de la entrevista narrativo-biográfica que podrían considerarse como sus principales “ventajas metodológicas” en relación al uso de otras técnicas o aproximaciones. La primera es la gran cantidad de información detallada que ofrecen los relatos biográficos; debido a que el entrevistado tiende a hacer explicitos todos los vínculos y transiciones, a múltiples niveles, que acompañan los diferentes acontecimientos que integran la narración. Además, como señalan Lozares y Verd (2008) esta narración habitualmente es acompañada de gran cantidad de detalles sobre el tiempo, el espacio, las motivaciones y estrategias o las acciones que enmarcan los diversos acontecimientos, elementos extremadamente útiles a la hora de analizar fenómenos sociales. En segundo lugar, a través de estas entrevistas se desarrollan los núcleos temáticos considerados cruciales (por el entrevistado) y que facilitan la compresión de cómo fueron vividos los acontecimientos y de qué manera esta vivencia influenció las diferentes decisiones y los diferentes posicionamientos tomados por el entrevistado. En tercer lugar, el relato biográfico permite mediante la forma narrativa acceder a acontecimientos, personas y lugares que, directa o indirectamente, están conectados y contextualizan los hechos (Lozares y Verd, 2008). En términos operativos, la realización de la entrevista ha sido pactada de manera individualizada con una selección de los diversos alumnos que accedieron a participar en la segunda fase de la investigación. El contacto ha sido realizado por email, las entrevistas siempre han sido desarrolladas en el campus universitario y su duración media ha sido de 2h aproximadamente.

El guión de las entrevistas narrativo-biográficas³⁹ presenta tres grandes bloques o dimensiones que correlacionan con tres de las grandes aproximaciones existentes a este tipo de metodología. El primer bloque, constituido por una única pregunta inicial, pretende captar la narración en su máxima expresión de libertad y con la mínima inferencia por parte del investigador. Esta pregunta, basada en el estilo Rosenthal, juega un papel catalizador y articula el desarrollo del resto de la entrevista. El segundo bloque de la entrevista aterriza en las herramientas de ayuda a la memoria y pretende facilitar al sujeto entrevistado la ordenación de la reconstrucción narrativa previamente efectuada. El tercer y último bloque, constituido por una amplia cantidad de sub-bloques temáticos y preguntas específicas, se articula mediante algunos de los ejes principales en los que pivota la narración y permite volver y profundizar sobre los elementos que el

³⁹ En el anexo se puede encontrar el guión de la entrevistas narrativo-biográfica completa

entrevistador considere de mayor relevancia (como si de una entrevista semi-estructurada se tratara). Estos sub-bloques temáticos son: la transición primaria-secundaria, el periodo de discontinuidad educativa, el retorno a la trayectoria, el acceso y la vivencia de la educación superior, las subjetividades desarrolladas en torno a las trayectorias no tradicionales, la valoración de la trayectoria, las aspiraciones y expectativas, el papel de la familia y el papel del grupo de iguales. Si bien, la necesidad de uso de estos bloques o el orden de los mismos dependió, como en cualquier entrevista cualitativa, del entrevistado y de su profundidad narrativa (especialmente de su capacidad de articular una narración más o menos completa, detallada, significativa y profunda a partir de la primera pregunta abierta).

En este sentido, algunas de las limitaciones anteriormente mencionadas se han intentado solventar mediante el uso de instrumentos de ayuda a la memoria. Concretamente dos: la *life grid* y el gráfico de satisfacción vital. La *life grid* (Parry, Thompson y Fowkes, 1999) consiste en una herramienta de ordenación temporal de los acontecimientos que constituyen las diferentes dimensiones de la trayectoria biográfica del o la entrevistada. El sujeto entrevistado sitúa los diferentes acontecimientos vitales en una parrilla la cual no solo recoge de manera cronológica los acontecimientos sino que también dota al entrevistado de un medio o ayuda a la hora de ordenar y reconstruir la información (Verd, Yepes y Vacchiano, 2016). El segundo tipo de instrumento de ayuda utilizado es el gráfico de satisfacción vital. Según Verd (2010) este constituye la representación gráfica que el sujeto entrevistado realiza de su propia trayectoria biográfica. Basándonos en la perspectiva de Clausen (1998) esta herramienta no solo ayuda a comprender la dimensión subjetiva que supone la satisfacción o insatisfacción producida por las diferentes actividades desarrolladas en el eje cronológico-temporal sino que además permite identificar los puntos de inflexión dentro de la trayectoria biográfica. En este sentido, “*los gráficos de satisfacción vital nos proporcionan pistas sobre qué acontecimientos o circunstancias han sido más significativas para el informante, permitiendo a través de las preguntas del entrevistador profundizar en las motivaciones de los individuos y las razones detrás de estos cambios importantes*” (Clausen, 1998: 202 en Verd, 2010: 10).

4.4.4. Justificando los criterios de selección: el cuestionario y su muestra

En este apartado se desarrollan dos aspectos importantes relativos a la distribución del cuestionario: el cálculo de la muestra (y su correspondiente error muestral) y los criterios de selección, tanto de los grados donde se distribuyó el cuestionario como en relación al número y tipología de estudiantes encuestados.

La distribución del cuestionario se realizó al inicio del curso académico 2015/16. Según los datos propios de la Universitat Autònoma de Barcelona, ese año el número de estudiantes de grado inscritos en el conjunto de titulaciones de la UAB fue de 26.467 alumnos y alumnas. Por otro lado, si nos centramos en la población de interés específico, los estudiantes de nuevo acceso para ese mismo curso, la cifra se ve reducida a 6.634 alumnos y alumnas.

Para ello, se distribuyeron más de 2.000 cuestionarios ($N= 2.008$) con el objetivo de afianzar los mínimos necesarios para asegurar la representatividad de la encuesta a la vez que se cercioraba la cobertura de la mayor cantidad posible de casos correspondientes a las diversas tipologías de interés específico para el análisis cualitativo. Por consiguiente, si calculamos el margen de error muestral para ambas poblaciones con un intervalo de confianza del 95% el resultado es el siguiente:

Tabla 12. Cálculo del error muestral para las diversas poblaciones consideradas.

Población (curso 2015/16)	Error muestral
Universidad completa: 26.467 alumnos	2.1%
Cohorte de nuevo ingreso: 6.634 alumnos	1.83%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, el margen de error es en ambos casos muy reducido, especialmente en el caso de la población de interés específico representada por los estudiantes de nuevo acceso donde el margen de error es inferior al 2%. Por consiguiente, podemos afirmar que los resultados obtenidos son representativos, no presentan variación entre muestras y, en consecuencia, son válidos para su interpretación.

El segundo elemento a considerar en torno a la distribución del cuestionario es el relativo a los criterios de selección de la muestra. En este sentido, se han considerado tres niveles de estratificación de la muestra: a nivel de ramas de conocimiento (Facultades), a nivel de estudios de grado y a nivel de alumnado.

En primer lugar, se ha mantenido la separación mediante la estructura de facultades de la Universitat Autònoma de Barcelona. Con ello, se pretende respetar la lógica de elección inherente a la propia Universidad a la hora de compartmentar los tipos de estudios según la rama del conocimiento que estos representan. Si bien no se ha optado por agrupar los estudios directamente según esta clasificación (Artes y Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingenierías) y se ha decidido mantener a las facultades por separado por cuestiones operativas, sí que se ha mantenido una cierta proporcionalidad en relación a la presencia que estas tienen en el conjunto de la institución. En la siguiente tabla se pueden observar los estudios seleccionados según la rama a la que pertenecen.

Tabla 13. Ordenación de los grados seleccionados por rama de conocimiento

<u>Artes y Humanidades</u> : Traducción e interpretación, Antropología e Historia.
<u>Ciencias Naturales</u> : Ciencias Ambientales, Química, Biología y Biología Ambiental
<u>Ciencias Sociales y Jurídicas</u> : Comunicación Audiovisual, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Derecho, Relaciones Laborales, Ciencia Política, Sociología, ADE, Economía, Educación Primaria, Pedagogía, Educación Social, Dirección Hotelera y Turismo.
<u>Ciencias de la Salud</u> : Ciencia y tecnología de los alimentos, Veterinaria, Medicina, Enfermería, Logopedia y Psicología.
<u>Ingenierías</u> : Ingeniería de Telecomunicaciones e Ingeniería Informática.

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, y puesto que entrevistar a toda la población de nueva incorporación era inviable en términos de recursos (materiales y humanos) y de dedicación temporal, se seleccionó una muestra ampliamente representativa de estudios de grado para cada facultad. Además de mantener como mínimo una titulación de grado por Facultad, se introdujeron una serie de elementos para asegurar que la estratificación se realizaba de manera proporcional. Estos elementos de control han sido: el número de plazas ofertadas, el grado de demanda dentro de la facultad (especialmente en primera opción),

el porcentaje de estudiantes que accedían mediante vías de acceso específicas para alumnado no tradicional (especialmente las pruebas de acceso para mayores de 25 años) y el grado de experimentalidad de los estudios (indicador calculado por la Universitat Autònoma de Barcelona). Finalmente, se han seleccionado (en los casos donde fuera posible) aquellos estudios que, manteniendo un porcentaje representativo de su aporte al total de la facultad, presentaban las situaciones más polarizadas en relación a estos indicadores (ej: en la facultad de Ciencias se han seleccionado los estudios de Química y de Ciencias Ambientales puesto que ambas titulaciones presentan indicadores más dispares que no los resultantes entre Química y Física, los cuales son prácticamente idénticos). Esto, a priori, permitió copar la máxima heterogeneidad de perfiles existentes dentro de cada facultad. Por último, se añadieron algunos estudios por el interés específico que genera su casuística, como es el caso de los títulos propios de la Escuela de Turismo (inicialmente excluidos por tratarse de una escuela “semi-privada” con título propio reconocido y no una facultad), ya que matriculan a una población sustancialmente diferente al del resto de facultades en cuestiones tan relevantes como el perfil socioeducativo de origen.

En relación a los estudiantes, se seleccionó a uno o diversos grupos-clase de primer curso (dependiendo del tamaño de estos grupos). Se seleccionó alumnado de primero principalmente debido al interés específico de la presente investigación en los elementos relativos al proceso de acceso a la institución. Asimismo, se intentó mantener al máximo la proporcionalidad de cada estudio de grado en relación al total de estudiantes de nuevo acceso del conjunto de la UAB para no sobredimensionar ninguna titulación por encima del resto. Por último, en aquellos estudios donde existe doble turno (estudios de mañana y de tarde) se realizó la encuesta en ambos grupos. La realización de la encuesta era totalmente voluntaria pero al realizarse en el aula y con el beneplácito del profesorado (y con previo aviso por parte de los diferentes decanatos) su realización fue masiva y los criterios planteados originalmente se pudieron mantener sin cambios relevantes⁴⁰.

⁴⁰ El elemento más significativo ha sido la imposibilidad de acceder a un mayor número de alumnado del grado de Traducción e Interpretación debido a problemas con el decanato, si bien, estos cambios no deberían suponer problemas significativos ya que se han cubierto los mínimos formalmente requeridos.

Finalmente, vale la pena destacar que el desarrollo de los períodos de diseño, negociación, distribución y recogida de la encuesta a los y las 2.008 estudiantes de grado requirió de aproximadamente la totalidad de un curso académico completo.

En la siguiente tabla se puede ver sintetizada la selección de grados por facultad así como las muestras específicas para cada uno de los grados seleccionados y su correlación con el alumnado de nuevo acceso aportado al total de la institución.

Tabla 14. Muestra final de los estudios seleccionados por Facultad, porcentaje y número de alumnado de nuevo ingreso y número final de cuestionarios distribuidos.

Facultades y Grados seleccionados	Porcentaje del alumnado de nuevo acceso respecto al total UAB (curso 2014/15)	Nº de alumnado de nuevo acceso (curso 2014/15)	Nº de cuestionarios distribuidos (curso 2015/16)
Facultad de Ciencias 1) Ciencias Ambientales 2) Química	5%	210	144
Facultad de Veterinaria 1) Ciencia y tecnología de los alimentos 2) Veterinaria	4%	191	109
Facultad de Comunicación 1) Comunicación Audiovisual 2) Periodismo 3) Publicidad y Relaciones Públicas	11%	483	198
Facultad de Traducción 1) Traducción e interpretación	5%	217	50
Facultad de Medicina 1) Medicina 2) Enfermería	9%	396	153
Facultad de Letras 1) Antropología 2) Historia	4%	190	94
Facultad de Ciencias de la Educación 1) Educación Primaria 2) Pedagogía 3) Educación Social	10%	454	202
Facultad de Derecho 1) Derecho 2) Relaciones Laborales	8%	362	100
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología 1) CC.PP 2) Sociología	6%	236	120

Facultad de Economía 1) Administración y Dirección de Empresas 2) Economía	9%	407	228
Facultad de Psicología 1) Logopedia 2) Psicología	10%	439	200
Facultad de Ingeniería 1) Ingeniería de Telecomunicaciones 2) Ingeniería Informática	8%	355	160
Facultad de Biociencias 1) Biología 2) Biología Ambiental	5%	216	143
Escuela de Turismo 1) Dirección Hotelera 2) Turismo	5%	208	107
TOTAL	100%	4.364	2.008

Fuente: Elaboración propia

4.4.5. Seleccionando la muestra: las entrevistas biográfico-narrativas

La selección de los perfiles para el desarrollo de las entrevistas cualitativas está muy estrechamente vinculada a los perfiles obtenidos a través de la encuesta cuantitativa. Dentro de las diferentes tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior obtenidas mediante el cuestionario se seleccionaron aquellas cuya construcción presentaba indicios de no tradicionalidad. Estos indicios se basaron en indicadores tales como la presencia de períodos de discontinuidad educativa en la trayectoria, la existencia de un perfil social diferente al de la media del alumnado o la presencia de una edad media superior a la de la cohorte de acceso (véase la conceptualización de la no tradicionalidad en apartados anteriores). Como resultado, se seleccionó al alumnado proveniente de dos de las principales categorías resultantes del análisis cuantitativo: el alumnado con trayectorias discontinuas expresivas y el alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales (en el primer apartado del capítulo de resultados se detalla la construcción y análisis de estas categorías).

Una vez identificadas las tipologías de trayectorias, se seleccionaron los individuos a entrevistar en base a tres criterios principales. En primer lugar, se procuró el mantenimiento de cierta heterogeneidad en relación a variables sociodemográficas tales como la edad, el género, la procedencia o el origen social. En este sentido, se entrevistó a un 57% de mujeres y a un 43% de hombres (actualmente la UAB matricula un 62% de mujeres en sus estudios de grado), de edades comprendidas entre los 19 y los 45 años,

procedentes de los seis perfiles sociales identificados en el modelo de análisis⁴¹ y que cursan sus estudios en 26 estudios de grado diferentes (de los 29 donde se distribuyó la encuesta) representativos de las diferentes ramas de conocimiento existentes en la UAB.

En segundo lugar, se consideraron variables relativas al tipo de discontinuidad desarrollada y a su perfil característico como estudiantes no tradicionales. Asimismo, se seleccionó a los informantes heterogéneamente según la duración de su discontinuidad, el motivo y momento de abandono de su trayectoria educativa previa, el motivo y la vía de retorno a la trayectoria educativa actual y la ocupación durante la etapa relativa a su periodo de discontinuidad educativa. De nuevo, toda esta información se pudo obtener gracias a los indicadores proporcionados por el cuestionario.

En tercer y último lugar, se seleccionó a aquel alumnado que en el momento de realizar el cuestionario puso a disposición su correo electrónico y que, después de un primer contacto por email, se mostró favorable a participar en la entrevista biográfico-narrativa. Si bien el porcentaje de respuesta apenas superó el 35% de los contactos intentados (unos 200 emails aproximadamente), al final se pudo realizar una selección de los perfiles de mayor interés de entre las aproximadamente 60 o 70 respuestas favorables recibidas.

El resultado de este proceso selectivo se ha plasmado en la realización de 40 entrevistas biográfico-narrativas. Estas no pretenden ser representativas de las experiencias de cada una de las tipologías identificadas en la fase cuantitativa sino más bien tratar de captar algunas de las representaciones, prácticas y experiencias comunes o divergentes existentes entre el conjunto del alumnado no tradicional. El contacto, negociación y realización de estas entrevistas se desarrolló entre los meses de Setiembre y Marzo del curso 2016/17. En la siguiente tabla se puede observar la muestra definitiva así como sus características en términos de edad, género, perfil social y estudios realizados.

⁴¹ En el anexo se encuentra detallada la operativización del perfil social del alumnado.

Tabla 15. Muestra final de los estudiantes entrevistados y sus características en términos de edad, genero, perfil social y rama de estudios en la que se encuentran inmersos.

Nº	Pseudónimo	Edad	Genero	Perfil Social ⁴²	Estudios realizados
1	Pablo	27	Hombre	Clase trabajadora precaria	Ciencia y Tecnología de los alimentos
2	Bea	21	Mujer	Clase trabajadora precaria	Psicología y Biología
3	Elena	29	Mujer	Clase media asalariada dependiente	Educación Social
4	Paula	28	Mujer	Clase trabajadora precaria	Veterinaria
5	Jorge Javier	23	Hombre	Clase media propietaria	Sociología
6	David	36	Hombre	Clase trabajadora precaria / Riesgo de exclusión social	Ingeniería de Telecomunicaciones e Ingeniería Informática
7	Celia	20	Mujer	Clase media asalariada profesional	Ciencias Ambientales
8	Meritxell	25	Mujer	Riesgo de exclusión social	Relaciones Laborales
9	Blanca	29	Mujer	Clase media propietaria	Psicología
10	Lidia	30	Mujer	Clase media asalariada dependiente	Psicología
11	Alba	21	Mujer	Clase media asalariada profesional	Traducción e interpretación
12	Quim	25	Hombre	Clase trabajadora estable	Biología Ambiental
13	Javier	34	Hombre	Clase trabajadora precaria	Enfermería

⁴² En el anexo se encuentra detallada la operativización del perfil social del alumnado.

14	Cristian	24	Hombre	Clase trabajadora precaria / Riesgo de exclusión social	Comunicación Audiovisual
15	Manel	23	Hombre	Clase media asalariada profesional	Turismo
16	Maria Jose	20	Mujer	Clase media asalariada profesional	Ciencia Política
17	Alicia	35	Mujer	Clase trabajadora precaria	Educación Social
18	Andrea	25	Mujer	Clase trabajadora estable	Educación Primaria
19	Olga	36	Mujer	Clase media asalariada profesional	Logopedia
20	Patricia	22	Mujer	Clase media propietaria	Dirección Hotelera
21	Alisa	36	Mujer	Riesgo de exclusión social	Medicina
22	Cristina	24	Mujer	Clase media propietaria	Logopedia
23	Alberto	27	Hombre	Clase trabajadora estable	Criminología
24	Gerard	30	Hombre	Clase trabajadora estable	Ciencias Ambientales
25	Arantxa	21	Mujer	Clase trabajadora precaria	Traducción e interpretación
26	Kirian	21	Hombre	Clase trabajadora estable	Ingeniería Informática
27	Clara	22	Mujer	Riesgo de exclusión social	Económicas
28	Claudio	42	Hombre	Clase trabajadora estable	Publicidad y Relaciones Publicas
29	Isma	25	Hombre	Clase media asalariada	Antropología

				profesional	
30	Carlos	25	Hombre	Clase media asalariada dependiente	Biología
31	Eva	33	Mujer	Clase Alta o corporativa	Historia
32	Raquel	22	Mujer	Clase trabajadora precaria	Administración y Dirección de Empresas
33	Rocío	22	Mujer	Clase trabajadora precaria	Veterinaria
34	Sanae	29	Mujer	Clase trabajadora estable	Veterinaria
35	Daniel	32	Hombre	Clase media asalariada profesional	Ingeniería de Telecomunicaciones
36	Lorena	24	Mujer	Clase media asalariada dependiente	Ciencia y Tecnología de los Alimentos
37	Rubén	28	Hombre	Clase media asalariada dependiente	Relaciones Laborales
38	Artur	22	Hombre	Clase trabajadora precaria	Física
39	Ángela	21	Mujer	Clase media asalariada profesional	Biología
40	Jacinto	44	Hombre	Clase trabajadora estable	Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia

4.4.6. En la piel del investigador: la dimensión subjetiva-relacional y el trabajo de campo

Por último, es imprescindible realizar una breve reflexión en torno a dos aspectos independientes pero complementarios a considerar cuando se analiza el acceso al campo: el papel del investigador como sujeto relacional y las barreras o limitaciones cotidianas que envuelven el acceso al trabajo de campo.

En relación a la dimensión relacional, el primer elemento a considerar es el rol del investigador y la relación que este construye con el sujeto investigado. Tal y como pone de relieve Curran (2017), el investigador es un agente activo en el proceso de construcción del conocimiento y la posición que éste tome, o dicho de otro modo la relación que sea capaz de establecer con el sujeto entrevistado, determinará enormemente el tipo de información obtenida. En este sentido, no podemos olvidar que como señala Prat (2005), los relatos que constituyen la metodología narrativa son construcciones efímeras basadas en la rememoración de acontecimientos, generados en un momento y espacio determinado y dirigido a un alguien concreto: el investigador. Esto obliga al investigador a considerar las narraciones como objetos estáticos y con posibilidad de variación si cambia el escenario, el interlocutor o el momento.

Con el objetivo de preservar esta “esencia” y de favorecer un espacio de surgimiento genuino de la información, el investigador ha tenido en cuenta tres elementos principales a la hora de desarrollar el trabajo de campo, especialmente el correspondiente a las entrevistas cualitativas. En primer lugar, se ha intentado limitar al máximo la posible jerarquía vertical y la violencia simbólica existente entre investigador y sujeto entrevistado. Para ello, este se ha presentado siempre como estudiante de doctorado de la UAB y no como investigador, facilitando así una vinculación a través tanto de la categoría “estudiante” como de la institución compartida. Además, se ha intentado generar la máxima complicidad previa al momento de la entrevista quedando en algún espacio común del campus, invitando al entrevistado a un café o refrigerio previamente y manteniendo una charla distendida de camino al espacio seleccionado para la realización de la entrevista.

En segundo lugar, se han considerado los condicionantes escénicos que pudieran, en mayor o menor medida, condicionar el desarrollo de la sesión. En términos de Prat (2005) se ha intentado potenciar el desarrollo libre de la entrevista para que los relatos no cayeran en patrones narrativos compartidos y genéricos sin interés. Para ello, se ha dado total libertad al entrevistado para escoger el lugar y el momento de la entrevista, se han cuidado enormemente los preliminares de la misma, tal y como se ha explicitado anteriormente, y se ha tratado explícitamente de eliminar la centralidad de la grabadora dentro de la sesión poniendo claramente de relieve cuál sería su uso (así como todas las cuestiones relativas al anonimato, la libertad de expresión, etc.).

Por último, se ha intentado buscar un escenario para realizar la sesión lo más cercano posible al entrevistado. A excepción de aquellos entrevistados que así lo han solicitado, prácticamente la totalidad de las entrevistas se han realizado en el campus. Además, el investigador ha sido el que se ha movido a los diferentes centros o facultades para realizar la entrevista en un espacio más cordial y lo menos intrusivo posible. En definitiva, el objetivo final del escenario es el de trascender las estructuras narrativas del contexto social y cultural y permitir la traslación de una historia privada a un escenario público (Castilla del Pino, 1996); en el límite de lo social y culturalmente aceptado.

Sin embargo, es inevitable considerar ciertos aspectos que han marcado desigualmente la relación establecida entre el sujeto investigador y el sujeto investigado. Principalmente, la posición que el primero ocupa en la estructura jerárquica de la institución. En este sentido, si bien la edad y perfil social del entrevistador han ayudado ampliamente a la disminución de ciertas barreras simbólicas, es impensable creer que estas hayan desaparecido completamente. Al fin y al cabo, a pesar del ejercicio consciente de limitar estas barreras estructurales el sujeto entrevistado percibe en los detalles más sutiles (como el hecho de que el correo electrónico del investigador termine en @uab.cat, como el de su profesorado, o de que éste pueda solicitar el acceso a su aula para pasar el cuestionario, entre otros) el desigual posicionamiento de ambos agentes y esto influye, en cierta medida, las respuestas facilitadas y el tipo de relato narrativo desarrollado.

Una vez explicitados los elementos relativos a la posición que ocupa el investigador como sujeto relacional y a los posibles impactos que esta posición ejerce sobre la construcción de la narración, es el momento de abordar ciertas barreras o aspectos cotidianos surgidos a raíz del desarrollo del trabajo de campo⁴³. Vale la pena señalar que si bien el apartado anterior se centraba de manera quasi-exclusiva en el proceso de realización de las entrevistas cualitativas, debido principalmente a una mayor presencia del componente humano-relacional, en este apartado se hará referencia casi exclusivamente a la negociación de las condiciones de distribución del cuestionario; debido a que es en esta etapa donde se han tenido que sortear los mayores escollos para iniciar el proceso de acceso al campo.

⁴³ En el capítulo de contexto ya se han presentado y especificado los diferentes elementos que caracterizan la UAB como campo de estudio.

En primer lugar, obtener la entrada a un campo institucional como es la Universitat Autònoma de Barcelona y que dicha institución permitiese el acceso a su estudiantado implicó cumplir con una serie de requisitos negociados con su organismo rector. En este sentido, se desarrollaron diversas reuniones con el vicerrectorado de estudiantado y después de diversas semanas de negociación se consiguió una carta firmada por la vicerrectora al cargo que formalizaba el apoyo institucional a la investigación. Además, desde este órgano se escribió a los diferentes decanatos adjuntando dicha carta⁴⁴ y se avisó de la investigación así como del hecho de que un investigador pre-doctoral se pondría en contacto con ellos para negociar el acceso a las aulas. Sin embargo, este apoyo institucional también supuso la introducción de ciertas cláusulas condicionantes, principalmente tres: que la encuesta se distribuiría en papel y no online (para no saturar la vía institucional que ya cuenta con diversas encuestas puntuales durante todo el curso académico), que la información obtenida de la encuesta se compartiría con la institución y, finalmente, que el acceso a cada centro o facultad específica lo gestionaría el investigador de manera independiente.

En términos prácticos, las condiciones impuestas supusieron meses de contactos formales que culminaron en reuniones presenciales personalizadas con los diferentes decanatos que constituyen las 14 facultades o escuelas seleccionadas en la muestra. A su vez, cada decanato negoció e incorporó sus propias condiciones para la realización de la encuesta. Estas abordaban cuestiones que iban desde la incorporación de preguntas adicionales de interés específico para la facultad hasta la formalización de un retorno de la información (mediante una matriz de datos anonimizada y personalizada donde se mostraban exclusivamente los resultados para sus estudios de grado) pasando por cuestiones relativas al cuando y donde distribuir la encuesta. En definitiva, cada facultad tuvo total libertad para gestionar la situación a su manera. Además, algunos decanatos jamás contestaron a la petición realizada por parte del investigador y el acceso a estas titulaciones solo se pudo desarrollar gracias a la voluntad del profesorado, al cual se contactó de manera independiente y mostró siempre una gran predisposición, y a las redes informales, principalmente al profesorado del departamento de Sociología que ejerce docencia en otras facultades y grados.

⁴⁴ En el anexo se puede encontrar la carta escrita por el vicerrectorado de estudiantado y cooperación.

Por último, una vez finalizada la negociación y la distribución del cuestionario, el investigador se enfrentó a una última barrera consecuencia de las condiciones establecidas institucionalmente: todos los cuestionarios estaban respondidos en papel. Este hecho conllevó la necesidad de trasladar las respuestas de los cuestionarios en formato físico al programario SPSS, programa seleccionado para la realización del codificado y el análisis. Si bien esta tarea fue ardua y repetitiva, produciendo algún retraso importante en la calendarización inicial de la investigación, al final los 2.008 cuestionarios fueron incluidos en la matriz y el material pudo ser analizado.

Finalmente, y dejando de lado los elementos relativos a la distribución y codificado del cuestionario, otras de las barreras detectadas en el proceso de acceso y desarrollo del campo fueron: los costes directos de la impresión de los 2.200 cuestionarios (se imprimieron de más para evitar posibles problemas), la alta tasa de correos electrónicos falsos o no facilitados en la encuesta, la “relativamente baja” tasa de respuesta de los estudiantes contactados para la realización de las entrevistas cualitativas (especialmente relevante en el caso de los perfiles menos comunes donde las opciones alternativas eran más reducidas), la inusual pero esporádicamente encontrada falta de coherencia entre las respuestas del cuestionario y la información obtenida en la entrevista (en algunos casos invalidando el caso de estudio) o la recurrente situación de que él o la alumna no se presentase a la entrevista concertada, entre otras situaciones experimentadas. Sin embargo, son estas limitaciones y barreras las que más allá de desincentivar la actividad investigadora validan y legitiman la función del profesional así como la necesidad de reconocer el frecuentemente minusvalorado papel que estos afrontan día a día en el poco glamuroso trabajo de campo.

BLOQUE III:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 5. Tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona⁴⁵

El presente capítulo introduce una primera aproximación a las características de las trayectorias educativas de los jóvenes estudiantes que acceden a la Universitat Autònoma de Barcelona. Antes de entrar con mayor detalle en las vicisitudes propias del alumnado con trayectorias no tradicionales, objeto de estudio específico de la presente tesis doctoral, es necesario realizar un ejercicio de enmarcamiento y contextualización que nos ayude a entender con mayor profundidad aquellos elementos que estructuran y caracterizan el desigual acceso. Así pues, y más allá del valor intrínseco que la recolección y el análisis de los datos cuantitativos sobre las trayectorias de acceso a la educación superior aportan, este capítulo sirve dos propósitos. En primer lugar, desarrollar una tipología de las diferentes trayectorias presentes en la realidad de la Universitat Autònoma de Barcelona. En segundo lugar, establecer un mapa general que contextualize y canalize el resto del análisis desarrollado. Todo ello mientras se da respuesta a la siguiente pregunta ¿Por qué es relevante hablar de trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior?

5.1. Las trayectorias de acceso a la educación superior

El primer resultado que se desprende del análisis cuantitativo del cuestionario pone de manifiesto lo que la literatura especializada pone de relieve: que si bien las trayectorias “tradicionales” de acceso a la Universidad siguen manteniendo su hegemonía, cada vez coexisten dentro de los sistemas educativos europeos un mayor numero de trayectorias de acceso más variadas y diversas. Así pues, tal y como puede verse en la tabla 16, se han identificado diferentes modelos de trayectorias de acceso a la UAB agrupables en cuatro tipologías analíticas. La primera, correspondiente al modelo de acceso tradicional, agrupa a las trayectorias continuas académicas y supone un 75,7% del total de alumnos de la muestra. La segunda tipología se corresponde con lo que se ha denominado como trayectorias continúas profesionales y agrupa a aquellas trayectorias cuyo acceso a la educación superior viene mediado por el paso previo por la formación profesional. El conjunto de trayectorias aquí contempladas suponen un 14,2% del alumnado de nuevo acceso. En tercer y cuarto lugar se observan las trayectorias de

⁴⁵ El análisis desarrollado en este capítulo se puede encontrar en 'Is university for everybody? Deconstructing the pathways to access higher education in Catalonia' (Montes y Tarabini, 2019, en prensa).

carácter discontinuo, cuya caracterización viene marcada por el abandono temporal y posterior retorno al sistema educativo. Estas trayectorias a su vez se pueden dividir en dos tipologías, las cuales se distinguen internamente en base a diferentes particularidades de la discontinuidad. Las primeras han sido denominadas como trayectorias discontinuas instrumentales y se caracterizan por una salida del sistema educativo enfocada a la incorporación al mercado laboral (como actividad principal). Las segundas han sido denominadas como trayectorias discontinuas expresivas y se caracterizan por el desarrollo, durante el periodo de discontinuidad, de algún tipo de actividad principal de índole formativa de carácter informal (basada en la adquisición de algún tipo de *soft skills*). En estas, a pesar de que el mercado laboral continúa estando presente en cierta medida, la discontinuidad no tiene como propósito principal el acceso al mismo. En relación a su presencia, si bien ambas trayectorias tienen un peso menor en términos de número de alumnado (10% aproximadamente), adquieren una importancia creciente en cuanto se corresponden con una parte importante de los perfiles de acceso del estudiantado no tradicional a la educación superior.

Tabla 16. Resumen de las trayectorias identificadas que componen las diferentes tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior

Tipología de trayectorias de acceso	Trayectorias	Frecuencia (Nº de casos)	Porcentaje (% sobre el total)
Trayectorias continuas académicas	ESO + Bachillerato + Selectividad + Universidad	1519	75,6
Trayectorias continuas profesionales	ESO + CFGM + CFGS + Prueba acceso + Universidad	86	4,3
	ESO + Bachillerato + CFGM/CFGs + Universidad	202	10,1
Trayectorias discontinuas expresivas o instrumentales	ESO + CFGM + Inserción laboral + prueba acceso "+25" + Universidad	7	0,3
	ESO + Inserción laboral + prueba acceso "+25" + Universidad	16	0,8
	ESO (inacabada) + Inserción laboral + prueba acceso "+25" + Universidad	7	0,3
	ESO + Bachillerato + Etapa sin estudiar (inserción laboral, año sabático, etc.) + Universidad	57	2,8
	ESO + Bachillerato/CFGM + CFGS + Etapa sin estudiar (inserción laboral, año sabático, etc.) + Universidad	70	3,5
	Otros: Sin especificar	31	1,5
	Total	1995	99,4
	NS/NC	13	0,6

	Total (+NS/NC)	2008	100,0
--	----------------	------	-------

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentadas las cuatro grandes tipologías de trayectorias de acceso a la UAB, a lo largo del capítulo se analizan sus principales elementos característicos y se establecen las diferencias fundamentales existentes entre ellas; todo ello en base a tres grandes grupos de indicadores: los factores personales y socioeducativos, los indicadores de elección y/o acceso y, finalmente, los motivos o lógicas que guian el acceso a la educación superior.

5.1.1 Indicadores personales y socioeducativos

En relación a la edad, los resultados del cuestionario ponen de manifiesto (ver tabla 17) que los alumnos de trayectorias continuas académicas se sitúan mayoritariamente en el intervalo de 0-18 años. De hecho, más de un 80% de los jóvenes que configuran este grupo han cursado su trayectoria educativa sin ningún retraso y consecuentemente llegan con 17 o 18 años de edad a su primer curso universitario. Por lo que respecta a las trayectorias continuas profesionales la edad mayoritaria (un 85,5% del total) se sitúa en el intervalo de 19-22 ya que el paso por la formación profesional supone un aumento de los años de estudio dedicados a la consecución de esta etapa. Por lo que respecta a las trayectorias discontinuas, se observa que el intervalo de 19-22 es también mayoritario (82%) entre las trayectorias discontinuas expresivas, mientras que para las trayectorias discontinuas instrumentales el intervalo más presente (62,5% de los casos) se sitúa en la franja de “23 años o más”. Además, las trayectorias discontinuas instrumentales presentan una mayor diversidad interna en relación a las edades que aglutinan. En concreto, muestran un notable 34,9% para el intervalo correspondiente a los 19-22 años. Esto se debería a la propia naturaleza de las discontinuidades instrumentales y al hecho de que la inserción laboral retrasa en mayor medida la reinserción educativa abarcando así más de un periodo vital.

Tabla 17. Tipologías de trayectorias según grupos de edad predominantes (porcentaje)

	0-18	19-22	23 o mas
Trayectorias continuas académicas	81,20%	17,40%	1,30%
Trayectorias continuas Profesionales	6,70%	85,50%	7,80%
Trayectorias discontinuas expresivas	10,00%	82,00%	8,00%

Trayectorias discontinuas instrumentales	2,60%	34,90%	62,50%
Total	62,90%	30,10%	7,10%

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al sexo se puede observar una imperante feminización de los jóvenes universitarios independientemente de la trayectoria realizada (tabla 18). En todos los casos las mujeres suponen al menos un 55% de la muestra, si bien esta feminización es mucho más elevada en el caso de las trayectorias continuas, sean académicas o profesionales. Específicamente, en el caso de las trayectorias continuas profesionales el porcentaje de mujeres se eleva hasta un 70% principalmente debido a la estrecha relación entre los algunos Ciclos Formativos de Grado Superior y grados altamente feminizados como Veterinaria, Enfermería o Educación (infantil y primaria).

Tabla 18. Tipologías de trayectorias según sexo (porcentaje)

	Hombre	Mujer
Trayectorias continuas académicas	37,80%	62,20%
Trayectorias continuas Profesionales	30,00%	70,00%
Trayectorias discontinuas expresivas	40,80%	59,20%
Trayectorias discontinuas instrumentales	43,40%	56,60%
Total	37,20%	62,80%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, y por lo que respecta a los indicadores socioeducativos, se analiza el nivel de estudios máximo familiar y el perfil ocupacional máximo familiar. En relación al nivel de estudios los resultados (tabla 19) muestran que las trayectorias continuas académicas y las trayectorias discontinuas expresivas presentan un mayor porcentaje de alumnos que provienen de familias con nivel de estudios universitarios, situándose en ambos casos alrededor del 40% de la muestra. Además, en el caso de las discontinuas expresivas se observa una mayor incidencia de los estudios de posgrado (master, postgrados y estudios doctorales). Por lo que respecta a las trayectorias continuas profesionales se observa una mayor heterogeneidad de respuestas si bien, destacan (aunque en menor medida que en las trayectorias anteriores) los estudios universitarios

(26%) y los estudios en ciclos formativos de grado superior (23,50%). Por último, en relación a las trayectorias discontinuas instrumentales, aunque también predomina la heterogeneidad de respuestas, se observa un peso mayor en la categoría de estudios primarios o sin estudios (33,3%), absolutamente minoritario en las otras tipologías de trayectorias.

Tabla 19. Tipologías de trayectorias según nivel educativo familiar (porcentaje)

	Estudios primarios o sin estudios	Estudios secundarios	Bachillerato	CFGM	CFGs	Estudios Universitarios	Estudios de Posgrado
Trayectorias continuas académicas	7,00%	9,50%	16,60%	9,40%	14,10%	40,20%	3,20%
Trayectorias continuas Profesionales	12,50%	16,00%	11,70%	9,30%	23,50%	26,00%	1,10%
Trayectorias discontinuas expresivas	8,00%	2,00%	22,00%	6,00%	18,00%	40,00%	4,00%
Trayectorias discontinuas instrumentales	33,30%	13,30%	16,00%	8,70%	9,30%	19,30%	0,00%
Total	9,80%	10,50%	16,00%	9,20%	15,20%	36,60%	2,70%

Fuente: Elaboración propia

En relación al perfil profesional (tabla 20) se observa un predominio de los trabajos de cualificación media (principalmente trabajadores cualificados del sector servicios y técnicos medios con un 18,6% y un 14,1% respectivamente) así como de técnicos de alta cualificación (11,8%) para el caso de las trayectorias continuas académicas. En el caso de las trayectorias continuas profesionales el patrón es similar, con una incidencia mayor de los técnicos medios (12,3%) y los trabajadores cualificados del sector servicios (19,6%), si bien, seguidos de cerca de los trabajadores no cualificados de este mismo sector (16,5%). En el caso de las trayectorias discontinuas expresivas estas presentan los trabajos de mayor estatus ocupacional y mayor jerarquía profesional. Los perfiles ocupacionales más señalados se corresponden a las profesiones liberales (9,7%), los técnicos de alta cualificación (17,8%) y a los empresarios sin asalariados (11,1%). Por último, en relación a las trayectorias discontinuas instrumentales las categorías que imperan en este perfil son los trabajadores no cualificados del sector servicios (19,4%) y del sector industrial (16,3%) y el trabajo en el sector doméstico (con un 11,1%, aunque en el caso de las mujeres en solitario aumenta hasta el 16,7%).

Tabla 20. Tipologías de trayectorias según categoría profesional familiar (porcentaje)

	Trayectorias continuas académicas	Trayectorias continuas Profesionales	Trayectorias discontinuas expresivas	Trayectorias discontinuas instrumentales
Empresarios con asalariados	4,90%	4,80%	0%	3,40%
Empresarios sin asalariados	6,20%	6,10%	11,10%	3,70%
Directores y/o Gerentes	5,10%	3,80%	8,90%	0,80%
Profesionales liberales	7,30%	3,80%	9,70%	2,10%
Técnicos altos cualificados	11,80%	6,90%	17,80%	3,70%
Técnicos medios cualificados	14,10%	12,30%	4,40%	8,00%
Personal administrativo	2,20%	1,20%	6,40%	3,90%
Encargados (cargos intermedios)	3,10%	3,50%	3,20%	5,70%
Trabajadores cualificados de la industria	2,50%	4,20%	2,20%	8,20%
Trabajadores no cualificados de la industria	8,60%	10,80%	6,70%	16,30%
Trabajadores cualificados de los servicios	18,60%	19,60%	13,20%	13,30%
Trabajadores no cualificados de los servicios	10,30%	16,50%	11,10%	19,40%
Trabajadores cualificados agrarios	0,50%	0,40%	0,00%	0,00%
Trabajadores no cualificados agrarios	0,80%	0,80%	0,00%	0,80%
Trabajadores domésticos	4,00%	5,30%	6,00%	11,00%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, tal y como se desprende de los indicadores recogidos, se puede observar una amplia desigualdad en el perfil social según la tipología de trayectorias, sobre todo entre las trayectorias discontinuas no tradicionales. Así pues, mientras que los y las jóvenes con trayectorias discontinuas expresivas provienen en mayor medida de contextos familiares caracterizados por presentar elevados niveles educativos y posiciones laborales cualificadas, los y las jóvenes que desarrollan trayectorias

discontinuas instrumentales hacen lo propio con entornos socioeconómicos, culturales y educativos mucho más precarios.

5.1.2. Características de los estudios universitarios escogidos

En relación a la elección de los estudios (tabla 21) se identifican diversos patrones según el tipo de trayectoria realizada. En primer lugar, es importante remarcar que por la propia clasificación de los estudios así como por la oferta tanto de numero de grados como de plazas para alumnos, las Ciencias Sociales y Jurídicas son siempre la opción mayoritariamente seleccionada por los alumnos de las diferentes trayectorias (entre el 40 y el 60% según la trayectoria). Sin embargo, un análisis detallado permite identificar una serie de tendencias diferenciadas en torno a esta elección. En primer lugar, el alumnado proveniente de trayectorias continuas académicas selecciona con mayor frecuencia que el resto estudios que pertenecen al área de Ciencias Naturales (16%). En el caso de las trayectorias continuas profesionales la mayor incidencia se encuentra principalmente en el acceso a las Ciencias de la Salud donde presentan un 20%, significativamente por encima del 13% que representaría la media total. En el caso de las trayectorias discontinuas expresivas el impacto está claramente focalizado en el acceso a las Ciencias Sociales y Jurídicas donde casi un 60% de los jóvenes (58% para ser exactos) se decanta por esta elección. Por último, en el caso del alumnado proveniente de las trayectorias discontinuas instrumentales la mayor incidencia se observa en los estudios de Arte y Humanidades donde la cifra se sitúa en casi un 30% (29,6% en relación al 17% de media).

Este fenómeno concuerda con la idea de que algunos y algunas jóvenes, principalmente aquellos de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, presentan una mayor probabilidad de elegir aquellos estudios socialmente identificados como mas asequibles y de menor prestigio (pero con menor transferencia al mercado laboral) debido a los elementos condicionantes propios de su contexto social. En este sentido, investigaciones previas como la desarrollada por Troiano, et al. (2017) identifican que el alumnado proveniente de contextos socioeconómicos más desfavorecidos seleccionan sus estudios en base a cuestiones tales como la duración, la nota de acceso, el rendimiento o nivel de exigencia académico, el coste directo o el coste indirecto asociado a los estudios, entre otros elementos. Esto explicaría su mayor presencia en aquellas ramas que aglutinan el

mayor número de grados identificados como más asequibles (principalmente evitando las carreras de dificultad, duración y precios altos).

Tabla 21. Tipologías de trayectorias según rama de estudios (porcentaje)

	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	Ingenierías
Trayectorias continuas académicas	15,80%	12,20%	48,90%	15,10%	8,00%
Trayectorias continuas Profesionales	9,20%	19,10%	42,80%	21,60%	7,40%
Trayectorias discontinuas expresivas	8,00%	12,00%	58,00%	14,00%	8,00%
Trayectorias discontinuas instrumentales	11,80%	13,20%	42,10%	29,60%	3,30%
Total	14,40%	13,20%	47,70%	17,10%	7,50%

Fuente: Elaboración propia

Un segundo elemento de análisis es el precio de los estudios seleccionados⁴⁶ (tabla 22).

Si bien en España, a diferencia de en otros países europeos, el precio de los créditos no sufre variaciones extremadamente grandes según la tipología de los estudios seleccionados, sí que pueden establecerse ciertas tendencias en base al valor del precio medio del crédito. Así pues, a excepción de las trayectorias continuas académicas, donde predomina el precio del crédito medio (41,3%), el resto de tipologías presentan un mayor acceso a grados de precio del crédito bajo. Esto es especialmente relevante en el caso de las trayectorias discontinuas de tipo instrumental, donde un 46% de los jóvenes de la muestra eligen esta opción. De hecho, son precisamente los jóvenes que acceden a la universidad después de un período de abandono del sistema educativo para trabajar los que eligen en menor medida créditos de precio alto.

Esto contrasta con las trayectorias continuas profesionales, donde un 25% optarían por estudios de precio alto debido a la correlación del precio del crédito con el grado de experimentalidad, siendo los estudios más “profesionalizadores” y con una clara vinculación con su formación profesionalizadora previa, como es el caso de Veterinaria o Enfermería, los que tienen mayor grado de la misma. Finalmente, y contrariamente a lo que sucedía con el alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales, el

⁴⁶ Los créditos de precio bajo se sitúan en 25€ el crédito, los de precio medio en 35€ el crédito, los de precio medio en 40€ el crédito y los de precio muy alto en torno a los 80/90€ el crédito.

alumnado que accede a la Universidad a través de trayectorias discontinuas expresivas, es decir, aquel cuya salida temporal del sistema educativo formal no se vincula con el acceso al mercado laboral, selecciona de forma proporcionalmente mayor aquellos estudios cuyo un precio del crédito es más alto. Hasta un 12% de los jóvenes de estas tipologías optarían por estudios de precio muy alto (específicamente de los grados de Turismo y Dirección Hotelera). Esto pone de relieve las diferencias sociales existentes entre ambas categorías de alumnado.

Tabla 22. Tipologías de trayectorias según precio del crédito (porcentaje)

	Precio Bajo (25€ el crédito)	Precio medio (35€ el crédito)	Precio Alto (40€ el crédito)	Precio muy Alto (80-90€ el crédito)
Trayectorias continuas académicas	36,10%	41,30%	17,30%	5,30%
Trayectorias continuas Profesionales	36,70%	35,30%	25,10%	2,80%
Trayectorias discontinuas expresivas	42,00%	30,00%	16,00%	12,00%
Trayectorias discontinuas instrumentales	46,10%	38,20%	14,50%	1,30%
Total	37,10%	39,90%	18,20%	4,80%

Fuente: Elaboración propia

5.2. Lógicas de acceso a la educación superior

Finalmente, en este apartado se analiza las lógicas que los y las jóvenes de la muestra atribuyen a su acceso a la educación superior. Esta variable ha sido construida a partir de la recodificación de diversas variables que recogían aspectos principales de la elección de los estudios tales como el interés por la profesión, la voluntad de mejora de la posición laboral, el prestigio derivado de los estudios/profesión, la influencia social y familiar o la “elección aleatoria”. Además se ha recogido si la elección era realizada en primera opción o no y el motivo. Con una lógica sintetizadora, el conjunto de lógicas presentadas por los jóvenes han sido agrupadas en tres categorías que se corresponden con lo que se ha denominado como: lógicas atribuibles a la ‘vocación’; lógicas atribuibles al “prestigio” y a la mejora profesional; y lógicas atribuibles al “azar” o al proceso de acceso a la universidad por una ‘elección no deseada’.

Sin embargo, en relación al análisis de las lógicas de acceso es necesario poner de relieve ciertos aspectos analítico-metodológicos. Debido a la construcción del

cuestionario y, probablemente, a la predisposición de los jóvenes a señalar públicamente por encima del resto los elementos vocacionales de su elección, la categoría “lógicas atribuibles a la vocación” suma más de un 75% de las respuestas en cada uno de los casos. Por ello, y con el objetivo de analizar las posibles tendencias subyacentes sin que este fenómeno afecte excesivamente a los datos, se ha realizado un cálculo de probabilidades en él que se ha utilizado la trayectoria predominante, es decir la continua académica, como estándar de comparación. En la tabla 23 se pueden observar los resultados obtenidos.

Tabla 23. Cálculo de probabilidades de las lógicas de acceso en base al estándar (trayectoria continua académica)

	Lógicas atribuibles a la "vocación"	Lógicas atribuibles al "prestigio" y a la "mejora profesional"	Lógicas atribuibles a la no-reflexión o a la serendipia
Trayectorias continuas académicas	1	1	1
Trayectorias continuas Profesionales	1,10	1,04	0,53
Trayectorias discontinuas expresivas	1,085	1,26	0,48
Trayectorias discontinuas instrumentales	1,015	1,54	0,63

Fuente: Elaboración propia

Así pues, se observa que pese al predominio de las lógicas “vocacionales” en el conjunto de la muestra, son los estudiantes que acceden a la universidad a través de trayectorias continuas profesionales los que las esgrimen de forma más frecuente. De hecho, estos estudiantes muestran una probabilidad hasta un 10% mayor en la lógica vocacional que aquellos que siguen trayectorias continuas académicas. Asimismo, este tipo de trayectoria presenta un 47% menos de probabilidad de atribuir a su acceso lógicas no deseadas, siendo la segunda tipología de trayectorias que menos lógicas de este tipo presenta. De hecho, los que más claro parecen tener su decisión son los provenientes de trayectorias discontinuas expresivas (hasta un 52% menos de probabilidad que las continuas académicas, que son de hecho las que presentan un indicador de “elección aleatoria” más elevado).

Asimismo, ambas cifras parecerían correlacionar ya que los primeros habrían vivido una época apartados de la educación, cuestión que les habría permitido enfocar mejor su elección posterior, mientras que los segundos prácticamente no habrían tenido tiempo para reflexionar su acceso y en muchos casos simplemente habrían entrado en la

Universidad al tratarse de “lo que se esperaba (o lo que ellos mismos esperaban) que hiciesen”. Por lo que respecta a las lógicas de mejora profesional son los provenientes de trayectorias discontinuas instrumentales los que más probabilidad tienen de esgrimirlas (hasta un 54% más) vinculado estrechamente con las experiencias laborales de baja cualificación previas.

Así pues, del análisis de los resultados del cálculo de probabilidades se desprende que a pesar de la confluencia en la elección de las “lógicas expresivo-vocacionales” como aquellas que articularían la decisión de volver a estudiar así como la elección de la tipología de los estudios seleccionados, aquellos con una mayor experiencia previa en el mercado laboral y con una trayectoria marcada por la “no-linealidad” atribuirían un peso más elevado a los elementos vinculados con la mejora profesional así como esgrimirían una reflexión “más elaborada” en torno a su elección (en base a una menor influencia de las elecciones educativas “aleatorias”).

5.3. Reflexionando en torno a la construcción de tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior

A lo largo del capítulo se ha puesto de relieve la importancia de analizar las trayectorias de acceso a la educación superior como elemento clave de la tipología de estudio seleccionada. Desde este punto de vista, comprender cómo se articulan estas trayectorias, así como identificar los condicionantes estructurales (principalmente el origen socioeconómico, aunque no solo) que las contextualizan, es la clave para entender los procesos de desigualdad horizontal que se producen en momentos de expansión educativa.

En este sentido, el análisis de este capítulo ha identificado cuatro grandes tipologías de acceso a la universidad. Así, si bien las trayectorias “clásicas” de acceso a la universidad siguen siendo hegemónicas (continuas académicas), cada vez coexisten trayectorias más variadas y diversas, hecho que pone de manifiesto la creciente relevancia social y analítica de los estudiantes de perfil y/o con trayectorias educativas ‘no tradicionales’.

Asimismo, del análisis se desprende la elevada desigualdad existente entre las diferentes trayectorias de acceso a la universidad, tanto por lo que se refiere a su perfil socioeconómico y educativo (nivel de estudios y ocupación familiar) como a la tipología de estudios seleccionados (rama y precio) y a las lógicas de acceso o

selección⁴⁷. De hecho, son precisamente las trayectorias discontinuas instrumentales las más marcadas por los efectos de la desigualdad social, tanto por lo que respecta al perfil social de los estudiantes que siguen estas trayectorias, cómo por lo que se refiere a las características de sus transiciones educativas y tipología de estudios seleccionados una vez retornan a la universidad. Es más, paradójicamente, son estos estudiantes los que acaban siendo las mayores víctimas de los efectos de la desigualdad horizontal: por un lado, son los que más apuestan por los estudios superiores como mecanismo de mejora de la posición profesional y social, mientras que por otro son los que más se matriculan en estudios de menor precio y corta duración con menor tasa de inserción laboral.

Finalmente, el análisis pone de manifiesto la necesidad de abrir el concepto de estudiante no tradicional, identificando los diferentes perfiles que se esconden bajo la misma etiqueta. Como se ha demostrado, un estudiante con trayectoria discontinua instrumental y otro con trayectoria discontinua expresiva a pesar de que a primera vista puedan entrar dentro de la misma categoría de ‘no tradicionales’ no tienen el mismo significado, el mismo origen ni las mismas oportunidades de éxito educativo en la universidad. Y es precisamente aquí donde el análisis cualitativo gana mayor relevancia.

En los siguientes capítulos se realizará un análisis exhaustivo de las trayectorias realizadas por una amplia muestra de estudiantes provenientes de trayectorias no tradicionales, tanto discontinuas expresivas como instrumentales, con el objetivo de discernir más profundamente qué elementos son los que las constituyen y caracterizan.

⁴⁷ A modo de síntesis, en la tabla 24 se proporciona una caracterización global de cada una de las tipologías estudiadas.

Tabla 24. Características de las tipologías por factores

	Muestra (N)	Edad	Sexo	Nivel familiar de estudios	Perfil de Ocupación	Tipología de estudios	Precio	Lógicas de acceso
Trayectorias continúas académicas	1.508 (75%)	17-18 años	72% Mujeres 38% Hombres	Principalmente universitarios	Trabajadores cualificados de los servicios, técnicos medios y técnicos altos	Ciencias Sociales y jurídicas y Ciencias Naturales	Precio medio del crédito	Mayor elección “no reflexionada” y menor elección vinculada al prestigio y la mejora profesional
Trayectorias continúas profesionales	283 (14%)	19-22 años	70% Mujeres 30% Hombres	Entre Universitarios y CFGS	Técnicos medios, trabajadores cualificados y no cualificados de los servicios	Ciencias de la Salud	Precio bajo/medio del crédito	Mayor elección vocacional
Trayectorias discontinuas expresivas	50 (3%)	19-22 años	59% Mujeres 41% Hombres	Principalmente universitarios	Profesionales liberales, empresarios sin asalariados y técnicos de alta cualificación	Ciencias Sociales y jurídicas	Precio medio/alto del crédito	Menor elección “no reflexionada”
Trayectorias discontinuas instrumentales	152 (8%)	23 o más años	56% Mujeres 44% Hombres	Principalmente primarios o sin estudios	Trabajadores no cualificados de la industria y los servicios y trabajadoras domésticas	Arte y Humanidades	Precio bajo del crédito	Mayor elección vinculada al prestigio y la mejora profesional

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. La construcción desigual de las trayectorias biográfico-educativas no tradicionales

El objetivo de este capítulo es el de analizar la forma en que se construyen las trayectorias vitales de los y las jóvenes cuyo acceso a la educación superior se caracteriza por la no tradicionalidad de su trayectoria. Con esta finalidad, el capítulo se centra específicamente en el proceso de construcción de las trayectorias educativas, entendiéndolas como el proceso constituido a lo largo de los años durante el cual un sujeto determinado se mantiene inmerso en procesos de aprendizaje y formación reglados, así como en la vivencia subjetiva de la trayectoria y sus experiencias biográfico-educativas resultantes.

De este modo, la primera parte del capítulo se centra en los elementos que caracterizan la experiencia educativa de las trayectorias educativas no tradicionales. Con este propósito, se analizan las prácticas y experiencias desarrolladas durante las etapas de escolarización previas al acceso a la Universidad así como los elementos más subjetivos de su autopercepción como estudiantes, pasando por el papel de la familia y el grupo de iguales. En la segunda parte del capítulo, se analizan las causas atribuidas a los procesos de discontinuidad educativa y se introducen elementos más amplios vinculados con la vivencia biográfica. El objetivo es el de detectar la influencia de elementos extra-escolares significativos, como el factor atrayente del mercado laboral, a la vez que se descifra el papel jugado por la educación en el imaginario de estos jóvenes en sus períodos de discontinuidad educativa. Juntos, ambos relatos (educativo y extra-educativo) nos ofrecen una visión de lo complejos, y a veces contradictorios, que pueden llegar a ser los elementos que articulan las trayectorias “vitales” de los y las jóvenes.

6.1. Caracterizando las trayectorias educativas no tradicionales

Si existe algún elemento que caracteriza el objeto de estudio de esta tesis doctoral es sin duda la vivencia no lineal de la trayectoria vital y educativa. Pese a que las trayectorias educativas pueden ser, y son, muy diferentes en cada caso individual, los estudiantes no tradicionales aquí entrevistados coinciden en el hecho de que su vivencia educativa se presenta como fragmentada y discontinua. Por este motivo, y antes de pasar al análisis detallado de las diferentes etapas que conforman las trayectorias, es imprescindible caracterizarlas con el fin de mejorar su comprensión global. No solo el motivo de la

interrupción de la trayectoria educativa, que puede ir desde una estrategia consciente y planificada hasta a una reacción espontánea y no buscada, sino también por aspectos tan relevantes como la duración de la discontinuidad, el momento vital y la etapa educativa donde ésta tiene lugar o, finalmente, el espacio geográfico donde se lleva a cabo. A modo de ejemplo, y tal y como ya reflejaban las tipologías presentadas en el análisis cuantitativo, no es lo mismo abandonar los estudios a mitad de la educación secundaria obligatoria para ir a trabajar debido a las necesidades económicas familiares que realizar un periodo sabático en el extranjero para aprender lenguas al finalizar la educación secundaria postobligatoria.

En primer lugar, en relación al momento de la interrupción de la trayectoria encontramos una primera diferenciación entre aquellos que abandonan antes de finalizar la educación secundaria obligatoria y los que lo hacen después. Sin embargo, vale la pena destacar que la presencia de casos de la primera tipología es prácticamente residual. Para ser exactos, solo 4 de los 40 entrevistados han abandonado los estudios durante la educación secundaria obligatoria; elemento muy significativo si se tiene en consideración que de la totalidad de la muestra encuestada (es decir, de los 2008 alumnos y alumnas) tan solo 7 de ellos cumplirían con este perfil. Los casos restantes, se concentran principalmente en dos momentos. Durante la etapa postobligatoria, ya sea en el paso de 1º a 2º de Bachillerato o a los pocos meses de empezar la Formación Profesional, o al final de la misma, una vez finalizados los estudios post-obligatorios durante el momento inminente previo al acceso a los estudios universitarios. Asimismo, podemos recalcar que los primeros meses del curso después de periodos de transición entre etapas educativas suponen el foco principal de los procesos de abandono de la trayectoria educativa para este perfil de alumnado.

“Entonces bueno, empecé el Bachillerato pero más que nada porque no tenía muy claro que hacer y por callarles la boca a mis padres. Y nada, estuve unos meses haciendo bachillerato, 2 meses creo, y lo dejé porque es que no quería hacerlo... Y bueno como ya me sentía mayor pues me fui a trabajar.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

En segundo lugar, en relación a la duración de la interrupción encontramos tres posturas mayoritarias. La primera, que pese a no ser la categoría que aglutina el mayor número de casos manifiesta una presencia muy elevada (35%), sería aquella relativa a discontinuidades de baja duración, o lo que es lo mismo, de paradas equivalentes a un

curso o año académico. La segunda, correspondiente a la categoría más presente entre los casos seleccionados, haría referencia a discontinuidades de medio alcance, es decir, al desarrollo de etapas fuera del sistema educativo equivalentes a entre 2 y 5 años. Sumadas las diferentes opciones, estas suman un 42,5% de la muestra total. Por último, pero no por ello menos importante, encontramos diversos casos cuya interrupción de la trayectoria educativa podría considerarse como de alta duración. Concretamente, estos casos oscilarían entre los 5 y los 17 años apartados del sistema educativo formal. Estadísticamente hablando estos casos serían los menos relevantes (22,5%) pero presentan elementos específicos en su narración biográfica que los vuelve analíticamente interesantes por sí mismos.

Tabla 25. Duración de la discontinuidad por número de casos y porcentaje de casos

Nº de casos	% de casos	Nº de años de discontinuidad
14 estudiantes	35%	1 año o curso académico
17 estudiantes	42,50%	2-5 años
9 estudiantes	22,50%	+ de 5 años

Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, se encuentran diferencias sustanciales en relación a la naturaleza de la salida del sistema educativo. Y es que la gran mayoría de los y las entrevistados deben abandonar temporalmente la trayectoria educativa debido a constricciones, directas o indirectas, de su entorno socio-educativo más cercano. Ya sea por atribuciones de tipo institucional (principalmente no acceder al curso al que se quería), de tipo económico (necesidad de acceso prematuro al mercado laboral, etc.) o propiciado por elementos personales-familiares (nacimiento de un hijo/a o cuidado de un familiar cercano). En este sentido, vale la pena remarcar que aquellos casos donde la interrupción se da debido a elementos institucionales coinciden enormemente con la tipología de discontinuidades de baja duración, es decir, con aquellas trayectorias cuyo abandono de la senda educativa es de tan solo un curso académico. Por otro lado, existe una minoría de estudiantes, fuertemente relacionados con los que constituyen la tipología de trayectorias discontinuas expresivas que observábamos en el capítulo anterior, cuyo abandono de la trayectoria educativa viene propiciado por la voluntad de aplazar temporalmente su continuidad y tomarse este periodo como un momento de reflexión y autorrealización personal. En los

siguientes apartados se profundizará un poco más sobre este perfil, la causa de su abandono temporal de la trayectoria educativa y sus especificidades en términos de origen social.

Finalmente del instituto me invitaron a salir. Llegaron a la conclusión de que yo ahí no estaba haciendo nada positivo en mi vida y que posiblemente si me fuera a trabajar, al menos durante X tiempo, pues iba a conseguir algo... un dinero, que iba a ser más provechoso que no estando todo el día allí perdiendo el tiempo. (Alberto, 27 años, Criminología)

“Apenas tenía 19 años cuando nació mi hija y claro los planes de vida cambian claramente. Sí que hay indicios previos a dejar los estudios, pero aquí viene la confirmación... Si no hubiese nacido mi hija quizás el año siguiente hubiese seguido estudiando, quien sabe.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

En definitiva, el momento, el lugar y la manera en que se interrumpe la trayectoria educativa marcarán enormemente las oportunidades de éxito de la misma, definiendo los detalles y el carácter de su no tradicionalidad. Aun así, no es posible simplificar la compleja construcción que supone la trayectoria educativa y vital al mero proceso de interrupción de la trayectoria educativa. En el siguiente apartado se analizaran precisamente las prácticas y experiencias subjetivas desarrolladas en la etapa de escolarización obligatoria y postobligatoria con el objetivo de identificar los elementos y factores causales que definen la experiencia educativa de los jóvenes con trayectorias no tradicionales.

6.1.1. Prácticas y experiencias educativas: en la piel de los invisibles

El primer elemento que caracteriza la experiencia y vivencia educativa de estos jóvenes es la paradoja entre resultados educativos y elementos relativos a la pérdida del sentimiento de pertinencia desarrollado hacia la educación, en general, y hacia el centro educativo en particular (Van Houtte y Van Maele, 2012). En este sentido, aunque para la mayoría de los casos analizados los resultados académicos obtenidos durante la educación obligatoria cumplen en mayor o menor medida con los mínimos exigidos, sin llegar a presentar trayectorias fuertemente marcadas por la cronificación del fracaso educativo, la mayoría de estos y estas jóvenes evidencian el surgimiento de una clara y constante sensación de falta de sentido así como una paulatina pérdida de motivación respecto a su trayectoria educativa y a la institución escolar. Así pues, estos jóvenes transitaron durante su escolarización entre dos mares: por un lado, un reto académico

cuya consecución no se les presentaba como un logro significativo y, por el otro, un modelo educativo que ni estimulaba ni motivaba su interés por continuar. Asimismo, si bien los y las jóvenes entrevistados no cumplen con el patrón de resistencia escolar definido por Willis (1977) sí que se observa como al final se acaban imponiendo los elementos negativos derivados de su desvinculación escolar, siendo la falta de interés suscitado por las materias desarrolladas y el aburrimiento consecuentemente constante, la presumible carencia de utilidad de las competencias adquiridas en la escuela o la falta de adaptación a las dinámicas y agentes del centro, algunos de los elementos más señalados por los y las entrevistados.

“La cuestión es que, a ver claro, un trimestre pasabas un poco más y suspendías alguna. Entonces en el cole y en casa pillabas un poco y tenías discusiones y todo esto, pero luego te ponías un poco y bien. No era un alumno excelente pero iba haciendo” (Manel, 23 años, Turismo)

“Quizás el gran problema era la constancia ¿no? Empecé el curso muy bien, el primer tiempo muy bien, pero después le vas perdiendo el hilo. Era muy poco organizado, no iba a clase, no prestaba atención, entonces cuando llegaba para el examen no tenía ni apuntes y me era complicado estudiar. O ya ni estudiaba y cataba. En el fondo era un poco rebelde y ahí sí fui prepotente, iba un poco en plan sobrado. Pero bueno, me dije: es lo que hay, así que ese curso repetí.” (Alberto, 27 años, Criminología)

“La ESO la definiría como “bien”, pero tampoco me gustaba mucho estudiar. No sé, nunca encontraba nada que me llamara lo suficientemente la atención como para interesarme al 100%, pero a la vez tampoco he tenido muchos problemas para aprobar nunca. Es decir, aunque no estudiaba mucho y eso pues me lo saqué todo y no tuve que repetir nunca nada.” (Arantxa, 21 años, Traducción e interpretación)

No obstante, el grado de impacto del proceso de desvinculación es muy desigual según el perfil de alumnado no tradicional seleccionado. Y es que haciendo referencia a las tipologías obtenidas en el análisis cuantitativo, los y las jóvenes cuya discontinuidad es definida como expresiva, caracterizados por un origen socio-familiar de estatus más elevado, una interrupción de la trayectoria educativa en estadios más tardíos (generalmente después de la finalización de la educación secundaria obligatoria o postobligatoria) y una menor duración de esta interrupción, desarrollan una vivencia de la experiencia escolar menos desapegada, valorada de forma más positiva y con un menor impacto de los efectos de la desvinculación que en el caso de sus compañeros de

trayectorias discontinuas instrumentales. La siguiente cita de Isma, un joven cuyo origen socio-familiar se podría definir como de clase media asalariada profesional y cuya interrupción se dio al final de la etapa postobligatoria exemplifica este perfil de jóvenes cuya experiencia escolar, pese a no ser ideal, dista mucho de la vivida por los protagonistas de las experiencias previamente mostradas.

“Mi escuela era una escuela verde, que tenía mucho en cuenta el medio ambiente... Te engañaría si no te digo que en el fondo estoy muy contento con ella, era un buen ambiente para aprender, y de hecho... creo que siento un poco de nostalgia de esa etapa de mi vida.” (Isma, 25 años, Antropología)

Otro de los elementos más recurrentes dentro de las narraciones es el papel del profesorado. Éste aparece como un factor clave en el proceso de desvinculación educativa. En la mayoría de caso, precisamente debido a su poca predisposición relativa a los asuntos académicos, su falta de ambición y competitividad, sus constantes ausencias y su bajo desempeño académico (en muchos casos a pesar de su aparente potencial), estos mantienen la creencia de que el profesorado optó por un posicionamiento basado en el desinterés y la desafección. En este sentido, el alumnado entrevistado no identifica al profesorado que tuvo durante su educación secundaria con la figura de guía u orientador. Por el contrario, su sensación general es la de haberse mantenido relativamente invisible a los ojos de este, sin destacar dentro del grupo clase ni para bien ni para mal.

“He tenido algunos referentes muy positivos pero de la mayoría tengo un recuerdo bastante negativo, pero por eso, porque te llevaban hacia la excelencia y sólo esperaban de ti que lo supieras todo, que te lo aprendieses todo de pe a pa, que no te cuestionases nada, promoviendo la competitividad entre los de la clase y eso a mí es una cosa que me revienta. Pero nada personal.” (Bea, 21 años, Psicología y Biología)

Sin embargo, esta idea no es generalizada a todo el cuerpo de profesorado. Y es que cada alumno recuerda como mínimo a algún o alguna profesora con especial atención, identificándolo de manera individualizada como un referente claro y un punto de apoyo en lo que se refiere tanto a nivel académico como personal. En las siguientes citas se recogen algunas de estas posturas:

“Tuve un profesor que bueno, prácticamente debería darle las gracias a él, porque fue un poco mi gran apoyo. Muchos profesores a lo mejor no me tomaban en serio, ya me conocían de años anteriores y a lo mejor no mostraron tanto

interés, en cambio este profesor la verdad es que se portó muy bien conmigo. Me daba oportunidades, me comprendía y era paciente conmigo.” (Alberto, 27 años, Criminología)

“Cuando acabé la ESO, pensé bueno para mí ya se había acabado porque ya había llegado donde quería. Nunca había aspirado a hacer nada más, y bueno cuando me dieron las notas fue la tutora la que me dijo: había pensado que podrías seguir estudiando, ir a la universidad.” (Alicia, 35 años, Educación Social)

Continuando con el análisis de la experiencia y la vivencia escolar, es interesante observar cómo pese a la desmotivación más o menos generalizada, la mayoría de estos y estas jóvenes acabaron optando por finalizar su educación obligatoria, manteniéndose en lo que podríamos denominar como la parte gris de los estándares académicos de su grupo-clase (combinando buenas notas en aquellos estudios que les interesaban específicamente con aprobados justos en el resto de asignaturas, es decir la mayoría), y enrolándose posteriormente en alguna de las vías postobligatorias existentes a su disposición. Si bien acabaron aburridos, ausentes o desilusionados, se puede interpretar que la mayoría de ellos mantuvieron la idea de fondo de “la educación (o la credencial educativa) como un bien imprescindible para su futuro”. Es más, la gran mayoría de ellos apostaron por mantenerse en el itinerario académico durante su etapa postobligatoria.

En este sentido, la etapa postobligatoria se presenta como una especie de espejo de las etapas previas. Observamos como las dinámicas desarrolladas en la ESO no solo se repiten si no que se incrementan al mismo ritmo que, ahora sí, la dificultad académica. De hecho, algunas de las trayectorias analizadas y que hasta el momento no habían sufrido los efectos ni de la desvinculación ni del bajo sentimiento de pertinencia, es ahora cuando identifican un cambio en relación a su situación académica. La siguiente cita ejemplifica magníficamente este proceso y la sensación del alumno en cuestión:

“Bueno empecé el bachillerato muy ilusionado pero me llevé una gran hostia ahí dentro porque no... no era nada de lo que me imaginaba... No me motivaba, me costaba y bueno... Primero me lo saqué y segundo lo empecé pero... Bueno, se mezcló la dificultad, la desmotivación y ahora ya sí grande parte de irresponsabilidad mía. Empecé a dispersarme un poco... a salir con chicas, a ir de fiesta... y si a esto le sumas la desmotivación y la dificultad que me estaba suponiendo pues... En clase iba desmotivado y no le dedicaba el tiempo que hacía falta para aprobar. Todo el grueso de materias que tenías que tragar como un pato no... No... No lo encontraba interesante y... algunas cosas sí pero otras

muchas no... Y esto, como persona bastante inquieta que soy, esto de estar sentado tragando como que no, ¿no?" (Gerard, 30 años, Ciencias Ambientales)

Ya sea por las presiones familiares o del centro educativo y del profesorado que los llevó mayoritariamente a mantenerse en la vía académica (Bachillerato) sin tener clara su decisión, por el cambio de centro provocado por la transición educativa (no todos los centros disponen de oferta en educación obligatoria y postobligatoria) o por un notable incremento de la exigencia y la dificultad académica, en este momento (y en un momento inmediatamente posterior a la consecución del título) se aglutan mayoritariamente los procesos de salida temporal de la trayectoria educativa. Ya sea para volver a retomarlos más adelante en otro centro, o mediante otras vías, o para derivar sus trayectorias hacia vías profesionalizadoras totalmente diferentes, muchos son los que se replantean su trayectoria llegados a este punto.

"Quizás fue más el cambio de la obligatoria a la postobligatoria. Igual no superé ese cambio los primeros meses y ya no lo superé. Me fui a una FP. Es decir, decides volver a cambiar, partiendo de cero. Es como cuando juegas un video juego, game over y vuelves a jugar. Pero ahora de repente eres mucho más bueno, es un poco el tema." (David, 36 años, Telecomunicaciones e Ingeniería Informática)

"Estaba pensando en hacer un grado medio o hacer bachillerato. Y en casa me decían haz bachillerato, en el centro me decían haz bachillerato, y yo: pues venga voy hacer bachillerato. Escogí el bachillerato social-humanístico y repetí. Al final lo dejé y lo acabé a distancia por la IOC." (Cristina, 24 años, Logopedia)

De hecho, aquellos que retoman o derivan su trayectoria educativa hacia la Formación Profesional han elaborado un fuerte discurso en torno a las bondades y ventajas de este modelo formativo y de su elección. Esta etapa supone una ruptura con aquellos elementos que precisamente habían provocado su desvinculación frente a la institución escolar y su proceso de aprendizaje. Dicho de otro modo, este “cambio de aires” implica una renovación de los sentimientos experimentados en la escuela y un incremento de la motivación, del interés y, especialmente, del sentimiento de utilidad (Van Houtte y Stevens, 2008). Además, según experimentaron los y las jóvenes entrevistados, esta nueva etapa tuvo un claro impacto en cuanto a la mejora de la autorregulación del comportamiento y al establecimiento de renovadas estrategias de aprendizaje. Afectando positivamente no solo a la vivencia escolar sino también a otros ámbitos extraacadémicos como a las relaciones personales-familiares o a la construcción de las expectativas de futuro (en futuros apartados de este capítulo se tratarán ambos temas con detenimiento).

“Acabé el Bachillerato pero no sabía ni que hacer. ¿Ir a la Universidad? Entonces decidí irme a estudiar como técnica de laboratorio, una Formación Profesional de Grado Superior. Y genial, de hecho es de lo que trabajo actualmente, imagina.” (Sanae, 24 años, Veterinaria)

“La verdad es que yo tenía idealizado el Bachillerato. Muy idealizado. Pero no era lo mío. Al año siguiente me apunté a un CFGM de deportes de montaña... ¡Y me encantó! De hecho fue la época más bonita en la que he estado a nivel académico en mi vida. A nivel académico y a muchos otros niveles. Lo aprobé todo, súper bien, fue increíble. Lástima que me lesioné preparando las pruebas de acceso al superior y no pude continuar.” (Gerard, 30 años, Ciencias Ambientales)

“Descubrí un mundo nuevo. Me gustaban las clases, las prácticas, todo. Enseguida nos pusieron en la cocina. Todo lo que hacíamos era súper concreto, que hasta entonces... te hablaban de células... de cosas que era todo cómo muy a lo grande y allí estaba todo cómo muy enfocado a lo que después hacíamos en las prácticas. Nos servía muchísimo. Y los profes tenían muchísima pasión tanto por lo que hacían como al explicártelo. Sacaba muy buenas notas porque me gustaba mucho lo que estaba haciendo.” (Lorena, 24 años, Ciencia y Tecnología de los alimentos)

En definitiva, los jóvenes con trayectorias no tradicionales se caracterizan por una vivencia de la educación obligatoria y postobligatoria fuertemente marcada por un cierto desajuste entre las expectativas iniciales y la vivencia de este periodo. Algunos han perdido la ilusión, otros no han encontrado un interés y una motivación claros hacia el estudio y otros se limitan a vivir esta etapa como un periodo de socialización y de autodescubrimiento personal. Sin embargo, hasta el último de ellos continúa a su modo conectado con su trayectoria educativa, hecho que se demuestra por su posterior retorno a la misma. En el siguiente apartado se analizaran brevemente la autopercepción desarrollada como estudiantes hasta el momento de finalización o abandono de la trayectoria formativa.

6.1.2. Hurgando en las subjetividades: la autopercepción como estudiante

Un último elemento clave para entender la subjetividad desarrollada en torno a la vivencia de la educación secundaria por los y las estudiantes pasa por comprender la construcción de su autopercepción como tal.

En este sentido, la idea imperante entre los entrevistados es la de una percepción relativamente elevada de sí mismos como estudiantes. Y es que la mayoría de ellos se

consideran estudiantes “potencialmente buenos” y atribuyen su “mal hacer” no a su incapacidad como estudiantes sino a una falta absoluta de motivación e interés, o incluso en algunos casos esporádicos, como resultado del cuestionamiento de la institución escolar propio de una identidad pasajera basada en una actitud provocadora (Rockwell, 2006). A groso modo se podría decir que la frase o idea que más caracteriza sus narraciones en torno a su imagen como estudiantes es la de que “si no me fue tan bien fue... porque no quise”.

“Bien, quizás no me centraba lo suficiente a veces... pero si me hubiera puesto hubiera sacado buenas notas.” (Elena, 29 años, Educación Social)

“Yo creo que si hubiese estudiado lo que tenía que estudiar hubiese sacado buenas notas seguro. A ver, no sacaba malas notas, supongo que estaba en la media, un notable o así. Y habían de peores imagino, pero bueno.” (Isma, 25 años, Antropología)

Sin embargo, encasillar a todos los jóvenes dentro de un mismo posicionamiento tan lineal sería excesivamente reduccionista. Por ejemplo, sí que es cierto que debido a las vivencias dentro de la institución escolar algunos y algunas de estas jóvenes sufrieron cambios en relación a su percepción inicial de sí mismos como estudiantes. Este cambio se resume principalmente en la creencia de una reducción de sus posibilidades académicas debido a un primer contacto con la sensación de fracaso en un contexto de inseguridad creciente. En este sentido, la sorpresa inicial frente a una etapa no tan satisfactoria como las anteriores y los primeros contactos con lo que ellos denominan “fracaso”, unido a los cambios biográfico-personales que acompañan la etapa, dejó paso a la inseguridad y a las dudas posteriores.

Este hecho, como veremos en capítulos posteriores, tendrá un impacto claro en la definición de sus expectativas a corto y medio plazo (no tanto a largo plazo, donde la universidad continua siendo la meta por excelencia) así como en las decisiones que configuraran las diferentes estrategias de continuidad formativa. La siguiente cita, si bien representa un caso “extremo” de este fenómeno ejemplifica a la perfección el mismo.

“Me desanimó mucho no llegar al nivel que esperaba. Fue como que ya mi autoestima bajó muchísimo y entonces dije: pues no. Haré año sabático y ya con la nota que tengo de este año pues haré algo diferente el año que viene.” (Celia, 20 años, Ciencias Ambientales)

En definitiva, las trayectorias educativas de los y las jóvenes representantes de trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior se caracterizan, tanto a nivel objetivo, en términos de prácticas, como a nivel subjetivo, en relación a las vivencias y representaciones desarrolladas sobre su posición como estudiantes, por sufrir en mayor o menor medida los procesos de la desvinculación educativa; y en consecuencia, estos y estas jóvenes establecen toda una serie de mecanismos y estrategias de defensa que frecuentemente pasan por huir de las trayectorias lineales tradicionalmente consideradas.

6.2. La educación secundaria en contexto: el papel de la familia y el grupo de iguales

Un paso necesario pero no suficiente para entender la compleja formación de las trayectorias educativas pasa por ponerlas en contexto, identificando en este ejercicio los principales elementos que las enmarcan y condicionan. En esta línea, tanto la literatura clásica como los estudios desarrollados más recientemente (Bourdieu y Passeron 1977; Sayed, 2003; Dubet, 1997; Bolívar, 2006; Butler y Muir, 2017; Evans, Oates y Schwab, 1992; Ball, 2003; Foster, 2006, entre muchos otros) identifican dos espacios o agentes principales que ayudan ampliamente a esclarecer el contexto y cuya consideración es de vital importancia: el entorno familiar y el papel de las amistades o grupo de iguales.

6.2.1. El papel de la familia en las trayectorias educativas

El primer elemento a destacar cuando hablamos del papel de las familias en las trayectorias educativas de los jóvenes no tradicionales es inevitablemente el impacto mediador que produce su contexto y origen social. Si bien, como el estudio cuantitativo resaltaba, no se puede delimitar el concepto de estudiante no tradicional a aquel alumnado proveniente de entornos socioeconómicos desfavorecidos, sí que vale la pena resaltar que la mayoría de ellos sí que provienen de dichos entornos. Sin ir más lejos, más de un 50% de los casos entrevistados en esta tesis doctoral provienen de familias que han sufrido en sus vidas un claro impacto de la precariedad laboral y cuyo nivel de estudios se sitúa como mucho en la educación obligatoria o postobligatoria no terciaria⁴⁸.

En este sentido, y tal y como ya se avanzaba en el marco teórico (Capítulo 1), el análisis de la presente tesis doctoral se centra en la teoría de los capitales. Según Savage, Warde y Devine (2005) en los últimos años el concepto de capital se ha ido ampliando,

⁴⁸ Para más información relativa al perfil socioeducativo de las familias véase la tabla 15 del apartado 4.4.5.

evolucionando de la concepción exclusiva del capital económico a una concepción holística más compleja que engloba ámbitos tales como el capital social (Putnam 2000), el capital cultural (Bourdieu, 1984), el capital simbólico (Bourdieu 1997) o el capital emocional (Reay, 2000), entre otros. De este modo, para el propio Pierre Bourdieu (1986), la acumulación de diferentes volúmenes de capitales y la composición resultante de su articulación permitirá a su poseedor participar en un campo social determinado, la institución escolar en este caso, desde una posición y con unas posibilidades altamente diferentes.

“Ellos [su familia] ningún problema, me decían: tú elige estudiar lo que tú quieras, pero recuerda que después serás tú el responsable. Si luego quieres cambiar pues tendrás que pagar las consecuencias... Pero siempre me apoyaban. Miramos juntos los planes de estudio, me acompañaron a informarme y estuvimos un tiempo pensando que era lo mejor para mí. Incluso me llegaron a decir que si quería ir a la privada intentarían hacer un esfuerzo extra.” (Artur, 22 años, Física)

“A mí si la asignatura no me motivaba no iba. Por ejemplo si me tocaba inglés y matemáticas pues igual me quedaba en casa viendo una película o haciendo lo que me gustaba y como mis padres trabajaban tampoco se enteraban (...) Además, el problema de mis padres, que es lo bueno y lo malo, es que mis padres son súper liberales y nunca me han controlado ni nada... me decían bueno si noquieres hacerlo no lo hagas, ellos no han estudiado, no conocen demasiado de la escuela o de la Universidad y a mí no me obligaban a hacerlo... me decía, búscate un trabajo... y eso, al final estuve 3 años así de NiNi hasta que un día dije bueno voy a estudiar.” (Cristian, 24 años, Comunicación Audiovisual)

Vinculando estas ideas con los resultados obtenidos podemos identificar posicionamientos diferentes en base al peso de los capitales con el que las familias operan. Volviendo a la tipología cuantitativa, el alumnado no tradicional proveniente de trayectorias discontinuas expresivas se caracteriza (en relación al alumnado proveniente de trayectorias discontinuas instrumentales) por provenir en su mayoría de entornos sociales más acomodados y, consecuentemente, de presentar una mayor acumulación de capitales a todos los niveles. Este hecho lleva a posicionamientos familiares ampliamente divergentes entre ambas categorías de alumnado con trayectorias discontinuas. En las siguientes citas se puede observar dos posicionamientos totalmente distintos que permiten observar cómo operan en ambos casos los diferentes capitales.

En la primera cita, Ángela, la cual proviene de una familia de clase media (profesionales liberales) y que ha desarrollado una trayectoria discontinua expresiva, explica de forma muy sintética y clara el apoyo recibido por su entorno familiar, tanto a nivel emocional como económico y cultural. Además, pone de relieve el reconocimiento del valor y de la importancia de los estudios desarrollado por parte de su familia, principalmente por parte de su madre, hecho que se explica por el conocimiento de primera mano que esta posee debido a que ha desarrollado su carrera educativa y profesional como profesora de educación primaria.

“La escuela era concertada. Mi madre era profesora así que por un tema de conciliación laboral me llevaba a mí allí. El nivel de dificultad era bastante alto, por ejemplo se hacía inglés desde la infantil. Pero bueno, hasta el final de la primaria era lo típico... cosas básicas. En la ESO es cuando se complicaron más, pero en casa eso ya lo prevenimos... Desde el cambio de sexto a primero [de ESO] con mi madre ya machacamos mucho lo que me encontraría con los típicos cuadernos... Y así hasta que ella pudo, en tercero o cuarto de eso ya había cosas con las que ella no se sentía suficiente... entonces ya empecé con los profesores de repaso y eso.” (Ángela, 21 años, Biología)

En la segunda cita, Quim, el cual proviene de un entorno rural de clase trabajadora y cuya trayectoria se clasifica como discontinua instrumental, a diferencia del ejemplo anterior pone de manifiesto una clara falta de mecanismos de apoyo familiar (especialmente una falta de apoyo “afectivo” producido principalmente por la falta de tiempo libre, de confianza en su capacidad y de los conocimientos propios de la etapa educativa en la que se encuentra inmerso su hijo) hecho que se deriva a su vez en un menor reconocimiento del valor y de la importancia de los conocimientos adquiribles dentro del sistema educativo.

“Sí, la verdad es que mis padres les ha dado igual siempre. O sea nunca me han controlado los deberes o apoyado en el sentido de decir: “estudia, tú puedes, espabila”... Y yo habría agradecido que me lo hubieran dicho. De hecho, a mi padre le costó un poco [que decidiera volviera a estudiar] ya que siempre ha pensado que es más importante trabajar, que estudiar no es imprescindible. Lo ven como una cosa ajena esto de estudiar, quizás con un poco de envidia y todo.” (Quim, 25 años, Biología Ambiental)

Un segundo elemento ampliamente relacionado con la desigual posesión de capitales y que destaca por su presencia constante a lo largo de las entrevistas es el referente a los

impactos materiales, pero también emocionales, de la ruptura de la familia nuclear. Ya sea por la separación de los padres o por la defunción de una de las figuras parentales se observa como reiteradamente los jóvenes con trayectorias no tradicionales han tenido que afrontar durante sus etapas educativas tempranas esa situación de pérdida o distanciamiento. En la siguiente tabla se sintetizan las situaciones familiares observadas entre el alumnado entrevistado.

Tabla 26. Síntesis de las situaciones familiares “anómalas”

Pseudónimo	Perfil Socio-familiar	Situación familiar
Pablo	Clase trabajadora precaria	Infancia y adolescencia con familia cercana. Abandono paterno y madre trabajando en España (el en Colombia)
Bea	Clase trabajadora precaria	Hermana con trastornos alimenticios graves
Elena	Clase media asalariada dependiente	Divorcio (vive con su madre)
Paula	Clase trabajadora precaria	Divorcio (vive con su madre)
David	Clase trabajadora precaria / Riesgo de exclusión social	Divorcio (vive con su madre)
Meritxell	Riesgo de exclusión social	Viudedad (vive con su madre)
Blanca	Clase media propietaria	Abandono paterno
Lidia	Clase media asalariada dependiente	Huida del hogar familiar (16 años)
Quim	Clase trabajadora estable	Padre con Bipolaridad y madre con Esclerosis Múltiple
Cristian	Clase trabajadora precaria / Riesgo de exclusión social	Padre con invalidez
Manel	Clase media asalariada profesional	Divorcio (alterna con su padre y su madre)
Maria Jose	Clase media asalariada profesional	Divorcio (su madre vive en México y ella con su hermana mayor)
Cristina	Clase media propietaria	Viudedad (vive con su madre)
Alberto	Clase trabajadora estable	Expulsión temporal paterna del hogar familiar (a los 16 años)

Kirian	Clase trabajadora estable	Viudedad (vive con su padre)
Clara	Riesgo de exclusión social	Diversos divorcios y abandono paterno
Carlos	Clase media asalariada dependiente	Divorcio (alterna con su padre y su madre)
Eva	Clase Alta o corporativa	Divorcio y hermano con esquizofrenia
Rocío	Clase trabajadora precaria	Divorcio (vive con su madre)
Rubén	Clase media asalariada dependiente	Expulsión temporal paterna del hogar familiar por su orientación sexual
Jacinto	Clase trabajadora estable	Divorcio e hija a los 19 años

Fuente: Elaboración propia

Esta situación, que para todo el mundo supone una vivencia relevante y muy significativa, lo es mucho más para aquellos jóvenes cuyas familias deben lidiar simultáneamente con las necesidades económicas derivadas del día a día. Elementos como la carencia afectiva o la soledad obtienen un peso mayor en estos entornos y producen impactos muy significativos en la vivencia escolar del alumno que los sufre.

“Siempre me he criado con mi madre y nunca he tenido padre, eso para empezar. Y como mi madre trabajaba muchas horas desde muy pequeño siempre he estado solo, siempre solo. Luego me cuidó una temporada mi tía pero estaba obsesionada con que yo tenía que hacer las labores de casa, hasta tal punto que si yo no hacía las labores no podía salir ni para ir al instituto. No me entraba en la cabeza. Discutíamos mucho y tuve muchos problemas entonces. Esa época perdí las ganas de hacer nada y el instituto me fue muy mal.” (Pablo, 27 años, Ciencia y Tecnología de los alimentos)

Sin entrar en debates excesivamente psicologistas sobre la incidencia de la pérdida de apoyo y capital emocional, este hecho demuestra ciertos impactos muy relevantes para la comprensión de las etapas educativas desarrolladas. Ya sea por una ruptura o distanciamiento emocional con la escuela y los procesos de aprendizaje o por una sensación de rechazo generalizada hacia muchos aspectos vitales (pero también y sobre todo educativos) y cuyo foco se sitúa en la negación de la situación familiar, prácticamente un 60% de los entrevistados no dudan en remarcar una amplia lista de sensaciones negativas relacionadas con dicha vivencia y cuyos impactos también negativos influenciaron enormemente su experiencia educativa. Además, dicha situación es frecuentemente acompañada por un proceso de movilidad geográfica y/o educativa que

no ayuda a dotar de continuidad y linealidad a la etapa educativa, especialmente si esta vivencia se produce en la secundaria obligatoria o postobligatoria.

“Mi padre y mi madre se separaron cuando era muy pequeña. A él lo estuve viendo los fines de semana durante unos años pero luego desapareció. Hasta el 2010 no volví a saber de él, por Facebook, pero me dije “hasta aquí hemos llegado”. Mi madre se volvió a casar pero sus relaciones siempre han sido muy inestables. Tengo como 3 hermanas más. Yo lo que hacía era pasar de todo. Me metía en mi “universo paralelo” y pasaba.” (Blanca, 29 años, Psicología)

“Cuando tenía 5 años mis padres se separaron así que me fui a vivir a Castellar. Ahí estuve hasta 4º de primaria, mi madre encontró pareja y nos fuimos a vivir a Manresa. Ahí estuve de 5º de primaria a 3º de la ESO en Manresa, después se volvieron a separar y volví a cambiar de ciudad y de escuela a Castellar. Y ahí sí que tuve más problemas porque además había más problemas en casa. Así que eso también me afectó en el tema de los estudios. Al final tuve que ir al psicólogo y todo.” (Clara, 22 años, Económicas)

El papel jugado por la familia (y especialmente el origen familiar) en relación a la experiencia educativa y sus impactos sobre la vinculación escolar son amplios. Si bien en apartados anteriores veíamos las múltiples caras de los procesos de desvinculación educativa, su manifestación no es independiente de los elementos familiares expuestos aquí. Tarabini, et al., (2015, pág. 210) ya señalaban que *“el origen social de los estudiantes sigue actuando como una variable clave por sí misma para entender las oportunidades de vinculación escolar”*. Asimismo, los resultados manifiestan que los procesos de desmotivación y el sentimiento de futilidad son más elevados entre estos jóvenes que sufren una mayor falta de apoyo emocional y carencia afectiva debido a la pérdida, real o simbólica, de sus referentes parentales.

“Mi padre siempre ha sido muy serio, nunca ha jugado conmigo, muy precavido... En realidad fue mi padre quien me impuso trabajar. Poco después tuve problemas en casa con mis padres y me independicé... bueno más que me independicé me echaron de casa. Mi padre es de mucho carácter y yo también, y bueno, había muchos enfrentamientos y entonces, nada, me iba de casa y volvía.” (Alberto, 27 años, Criminología)

Desmotivación y desanimo, falta de estabilidad emocional, baja autoestima o menor interés en las actividades académicas y extraacadémicas, son algunas de las manifestaciones más repetidas a lo ancho y largo de las narraciones recogidas. Todo esto

provocó, en múltiples de los casos, reacciones en los aspectos más actitudinales de la desvinculación escolar como la falta de asistencia, la perdida de la actitud positiva en las actividades escolares o la irregular realización de las actividades programadas, dando como resultado procesos de fracaso y de repetición.

“Cuando se separaron mis padres [1º de bachillerato] coincidió todo, pues yo estaba más a lo mío. Recuerdo que fue una locura y claro yo me fui a vivir con mi madre y estábamos yo y mi madre solas y claro mi madre estaba todo el día fuera trabajando. Además ellos no acabaron bien...fue un momento conflictivo y como consecuencia repetí curso.” (Cristina, 24 años, Logopedia)

Finalmente, para acabar con los impactos familiares nos centraremos en los cambios surgidos en la relación familiar como consecuencia de los procesos educativos, familiares y sociales vividos durante este periodo. Para muchos de los y las jóvenes esta etapa de sus vidas es recordada como una etapa convulsa, y no solo en lo que respecta a los estudios. El cambio a la adolescencia, la frustración de su situación vital, la desvinculación educativa imperante, sumados a otros elementos que o bien hemos visto o veremos a continuación, suponen un cambio en relación a la familia, y viceversa, acrecentando la desconexión con su propia trayectoria y, en múltiples casos, catalizando los procesos de discontinuidad educativa pero también vital que caracteriza a estos y estas jóvenes.

“Esa etapa fue un gran trauma para mí, más que nada porque yo con ellos siempre había tenido muy buena relación y desde ese momento la relación con mi padre se rompió de alguna manera. Y aunque se ha podido ir acomodando con el paso del tiempo, nunca ha llegado a ser la misma de antes.” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

“En la ESO es cuando decidí que haría bachillerato artístico y ahí fue cuando se opuso mi familia. Bueno, concretamente mi padre. Esto me hundió un poco porque pensé, mierda nunca seré quien quiero ser en la vida. Y él me decía que no me dejaba hacer el artístico porque decía que no tendría futuro” (Andrea, 25 años, Educación primaria)

“Yo era muy pasiva en el instituto, y sin embargo muy agresiva en casa. Agresiva, a ver, nunca les puse una mano encima eeh, pero sí que era a insulto constante con ellos, soltaba toda mi frustración contra ellos... Entonces me salió la opción de irme a Barcelona. Me lo podía pagar, lo dejé todo y me vine. Mi objetivo era llegar a ser libre, dejar de vivir bajo la condena de mis padres.” (Lidia, 30 años, Psicología)

En definitiva, podemos afirmar que el papel de la familia y su impacto en el desarrollo educativo es uno de los elementos de mayor relevancia. Considerar los diversos elementos familiares, donde destacan la desigual adquisición y uso de capitales y el impacto de estos en las relaciones cotidianas familia-hijo e hijo-escuela, se torna una tarea imprescindible a la hora de entender el desarrollo y la vivencia desigual que se da entre las trayectorias analizadas. Por consiguiente, considerar estos elementos se vuelve una tarea imprescindible a la hora de que conceptos explicativos clave del desarrollo de las trayectorias como el de desvinculación educativa no sean malinterpretados. En el siguiente apartado analizaremos como el grupo de iguales también juega un papel fundamental en la canalización de estos procesos.

6.2.2. El papel del grupo de iguales en las trayectorias educativas

Un segundo elemento contextual a tener en consideración a la hora de entender las trayectorias de los y las jóvenes es el del papel jugado por el grupo de iguales durante las primeras etapas de la educación obligatoria y postobligatoria. En un momento de cambio y descubrimiento, de transiciones tanto educativas como vitales (como es el paso a la adolescencia), los y las jóvenes encuentran en el grupo de iguales ese referente hasta ahora inexistente o capaz de ocupar el espacio vacío anteriormente ocupado por la familia.

Las relaciones entre iguales juegan un papel fundamental en el desarrollo y bienestar social de los individuos, especialmente en la adolescencia, cuando los y las jóvenes empiezan a desvincularse de sus padres y su grupo de iguales gana importancia e intensidad constituyéndose como un contexto de socialización preferente y una importante fuente de apoyo académico, pero también y sobre todo emocional y social (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). Si bien, es necesario remarcar que esta influencia o referencialidad puede ser ejercida (académicamente hablando) tanto en clave positiva, reforzando su vínculo con el proceso educativo y la trayectoria escolar, como en clave negativa, alejando sus preocupaciones de las inminentemente escolares. Veamos algunos ejemplos con más detenimiento.

En términos de referencia negativa se pueden identificar dos ejemplos de patrones recurrentes. En primer lugar, se detectan numerosos casos donde se han sufrido procesos de marginación y, en algunos casos más extremos, acoso escolar o como es comúnmente conocido: bullying (un 25% de la muestra aproximadamente). En este sentido, llama la

atención el alto porcentaje de jóvenes entrevistados/as que aseguran no haberse sentido encajados con el grupo-clase y que atribuyen a este desplazamiento una bajada en la autoestima y el autoconcepto, cambios en su conducta dentro y fuera del aula y parte de su desinterés hacia la institución escolar y sus aprendizajes.

“Mi constitución era un poco así regordita, y mis compañeros del instituto empezaron a reírse de mí. Me rompían las cosas, no me dejaban apuntes, no sé. Esto derivó en una serie de trastornos alimentarios, principalmente bulimia. Terminé en un psicólogo porque estaba fatal, solo quería estar encerrada en casa sin salir, sin querer hablar con nadie. Me pasé un año llorando literalmente. Además por el estrés, los nervios, etc., me volví a engordar de nuevo. Yo estaba dentro de un peso normal para mi constitución y la altura que tengo, pero claro, aun acarreaba los problemas de los trastornos alimentarios. No volví a la bulimia, pero sí a lo otro. Por suerte el psicólogo me ayudó muchísimo.” (Alba, 21 años, Traducción e interpretación)

“Con 10-11 años empezaron hacerme bullying en el colegio. Viniendo de un ámbito en el que los niños tienen que jugar al fútbol y las niñas a peinarse, siendo yo el niño raro que no me gusta el fútbol, básicamente verme jugar futbol es como hacer rodar una patata por un campo de hierba, pues empezaron a, otra gran estigma social por lo visto en la época, a llamarme pues que si era maricón, que si era un inútil, que si era el empollón, todo de este estilo. La cuestión es que terminaba marginado.” (Carlos, 25 años, Biología)

“Cuando llegué a la nueva escuela, bueno bullying es una palabra muy fuerte pero... quizás sí que lo viví de ese modo en ese momento. Me llamaban Godzilla porque era muy grande, era muy alta, me llamaban negra de mierda porque era morena. Me llamaban gorda, porque estaba gordita, bueno de todo, me decían cosas de todo tipo. (Lidia, 30 años, Psicología)

En segundo lugar, siendo este fenómeno menos recurrente que el anterior, encontramos aquellos y aquellas jóvenes cuyo paso por la educación secundaria y el establecimiento de nuevas amistades, algunas de ellas mayores, supuso en cierta manera el inicio de un periodo de “rebeldía” y transgresión. Para algunos de los jóvenes entrevistados, la escuela secundaria se torna un espacio anodino, ajeno y aburrido, que no les permite expresarse tal y como desearían, y sobre el cual mantienen un recuerdo y una opinión que si bien con el tiempo está cambiando paulatinamente, anteriormente era muy negativa. Por esto mismo, una minoría optaron por un posicionamiento basado en la confrontación a la misma y a sus agentes. Es en este contexto donde la aportación clásica de Paul Willis (1977) demuestra su vigencia actual. Y es que para Willis, padre del concepto de

resistencia escolar, esta rebeldía es producida como una “contracultura escolar” basada en el rechazo a las formas culturales propias de la escuela y en una resistencia activa frente a sus normas.

Precisamente esta “rebeldía”, articulada en torno a su desvinculación escolar, opera como barrera ante las dificultades que esta nueva etapa (educativa, pero también familiar y social) depara frente a ellos. Entre las diversas prácticas más recurrentes destacan aquí tres. En primer lugar, la ausencia reiterada al centro escolar. En segundo lugar, la mala conducta dentro de la aula y el enfrentamiento tanto con el profesorado como con el resto de grupos conformados en el centro (práctica extremadamente minoritaria dentro del perfil entrevistado, el cual se caracteriza más por un modelo de conducta basado en la invisibilidad dentro del aula). En tercer lugar, la iniciación en prácticas de consumo de substancias estupefacientes, concretamente la marihuana y el alcohol.

“Llegué al instituto y éramos un centro lleno de gamberros, de lo peor que había en aquel momento en Catalunya. Sí, piensa que yo he visto como uno tenía una navaja y el otro de una patada se la clavó en el pie. O un día nos pusimos todos detrás la puerta sin dejar entrar a la profesora hasta que tuvo que venir el conserje a abrir la puerta de un puntapié. O nos dedicábamos a ponernos en el pasillo y a clavar golpes al que pasara por allá. Muy locos todos.” (Quim, 25 años, Biología Ambiental)

“Antes de entrar a clase básicamente nos juntábamos todos y nos fumábamos 4 porros y ya para clase. Luego estaba en clase y pues no me enteraba de nada claro, iba a pasar el rato y bueno... Yo creo que eso fue un poco lo que me hizo pues dejarlo todo un poco porque en realidad sí me ponía, me lo sacaba, porque tenía cabeza, pero no le ponía interés.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

“También coincidió que cambié de escuela, bueno de instituto, y que me junté con gente.... Bueno, fumábamos porros, no íbamos a clase, lo típico... Yo intentaba esconder que no iba a clase, ¿no? Salía a las 8 de la mañana pero no iba a clase si no al parque con mis compañeros... y si, era una mierda todo eso.” (Manel, 23 años, Turismo)

Finalmente, en términos de referencia positiva se detectan tendencias de apoyo escolar dentro del grupo de iguales, sobre todo en lo que refiere a la construcción y afianzamiento de las expectativas educativas. Tanto en la consolidación de ejemplos a seguir (“yo veía como aquellos chicos y chicas se lo sacaban y pensé, yo también tengo que hacerlo”), como en la ruptura de vínculos con los grupos de iguales considerados como “referentes negativos”, como finalmente, consolidando grupos de apoyo para la

consecución de los objetivos educativos establecidos. Y es que el ampliamente reconocido “efecto compañero” (*peer effect*, en su terminología inglesa), el cual hace referencia (entre otros elementos) a los efectos beneficiosos de la presencia mixta de estudiantes de diferentes niveles de rendimiento en una misma aula, favorece a incrementar el aprendizaje, la interdependencia entre estudiantado y produce una clara mejora de la equidad y de las oportunidades de aprendizaje (Beyer, 2007).

“El instituto era muy diferente. En la escuela pública nadie te conocía y empecé a hacer campana. Quizá no te interese, pero fue cuando empecé a probar los porros, y bueno, vi que mi libertad empezaba a existir, que no lo recomiendo para nada en esta etapa de la adolescencia. Al final me junté con buena gente que me ayudó a sacarme la ESO y el Bachillerato a la primera y gracias a ellos vi que quería continuar dedicándome a la educación” (Andrea, 25 años, Educación primaria)

“En 4º cuando repetí curso, bueno también repitieron bastante de mi curso. Entonces como que estábamos ahí un poco arropados los repetidores, hicimos una especie de clan de repetidores... Hasta que nos juntamos con otros compañeros y bueno, al final nos lo sacamos porque los unos a los otros nos decíamos: va tenemos que sacarnos la ESO como sea. Y la sacamos, no es que fuéramos brillantes, pero la sacamos.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

En conclusión, este apartado pone de manifiesto el hecho de que no podemos comprender el desarrollo de las trayectorias educativas sin comprender simultáneamente el papel que juega el grupo de iguales en el que se enmarcan. Y es que el grupo de iguales no solo acompañará a los y las jóvenes durante gran parte del proceso educativo sino que además se erigirá como un baluarte de la experiencia escolar, canalizando mediante el “efecto compañero” elementos tan relevantes como la vivencia de procesos de fuerte desvinculación con el centro educativo o, por otro lado, salvaguardando la mejora de la vinculación escolar, las aspiraciones educativas y el rendimiento académico.

6.3. Las discontinuidades educativas y otras rupturas biográficas

Como se remarcaba al inicio del capítulo, si algo caracteriza al objeto de estudio de la presente tesis es la discontinuidad y no linealidad de sus trayectorias educativas y vitales. Es por ello que estudiar en profundidad las diferentes causas de las interrupciones nos permite comprender con mayor exactitud la subjetividad derivada de sus vivencias y experiencias. En relación a las causas del abandono temporal de la trayectoria educativa, si bien las situaciones que propician la discontinuidad educativa son complejas y generalmente atribuibles a una combinación de factores de diversa índole, se puede

establecer una categorización con el objetivo de diferenciar las causas y la tipología de la interrupción.

La primera categoría se encuentra relacionada con aquellas discontinuidades que se podrían denominar como discontinuidades de rechazo o derivadas de la insatisfacción. Tal y como su propio nombre indica, esta categoría hace referencia a aquellas interrupciones que se originan como reacción a una situación de incomodidad o hastío, especialmente en relación a los estudios desarrollados. Su lógica responde a una respuesta emocional, a la voluntad de romper con una situación no deseada. Si bien, esta reactividad no tiene por qué estar exclusivamente focalizada en el sistema educativo. Obtienen especial relevancia los casos donde la reacción tiene su origen en elementos o vivencias emocionales-familiares. La pérdida de un familiar muy cercano, como puede ser el padre o la madre, o por el contrario el nacimiento de un hijo o de una hija, así como la ruptura con una pareja o la pérdida (metafóricamente hablando) de los amigos más cercanos, puede suponer en casos extremos un revés importante que catalice un proceso de abandono temporales de los estudios.

En relación al perfil predominante dentro de esta categoría, encontramos una mayoría de jóvenes cuyo origen familiar se sitúa en un perfil socioeducativo bajo o medio-bajo. En relación a la durabilidad de la discontinuidad se identifican trayectorias cuya duración de la interrupción es más elevada que la media, así como donde la edad de retorno también es más elevada. Además, los pocos casos presentes en el estudio donde la trayectoria educativa se interrumpe antes de la consecución de los estudios obligatorios se encontrarían aquí. Por último, pese a que la causa de la salida del sistema educativo es principalmente expresiva, este alumnado se corresponde mayoritariamente con aquel identificado en la tipología cuantitativa como jóvenes con trayectorias discontinuas instrumentales. Esto es debido a que la principal ocupación a la que se ven abocados estos y estas jóvenes una vez “han roto” con su trayectoria educativa se enmarca generalmente dentro del mercado laboral; implicando largos períodos temporales dentro del mismo, como mínimo hasta que la insatisfacción relacionada con el periodo anterior al abandono de la trayectoria educativa “desaparezca” de su memoria. También se sitúan dentro de esta categoría de discontinuidades aquellos casos, residuales pero existentes, de trayectorias donde se identifica que él o la joven desarrolla un periodo apartado tanto del mercado laboral como del sistema educativo (comúnmente conocidos como Ni-Nis).

“En mi primer curso de Bachillerato aprobé todas las asignaturas menos química y matemáticas pero la política del centro era muy estricta para mantener la media en selectividad así que me hicieron repetir prácticamente todo el curso entero. Esto en vez de ayudarme incrementó mis dudas, fue como un palo en las ruedas, ¿sabes? Si antes ya me faltaba motivación imagina ahora... Al año siguiente suspendí el curso de nuevo pero es que ya estaba más fuera que dentro. Al siguiente empecé pero ya no podía más así que lo dejé.” (Gerard, 30 años, Ciencias Ambientales)

“Me quedaban tan solo unas 5 asignaturas para acabar 2º de Bachillerato cuando decidí dejarlo ahí. Todo fue por una ruptura amorosa. No tenía ganas de nada, no podía estar ni un segundo más aquí, así que decidí largarme. Me fui a Zaragoza y allí intenté volver a estudiar pero tenía que compaginarlo con un trabajo, para poder mantenerme, lo cual me agobio mucho e hizo que dejara los estudios. Deje el Bachillerato con 5 asignaturas pendientes y me puse a trabajar. Y así estuve 3 años.” (Elena, 29 años, Educación Social)

La siguiente categoría, correspondiente a aquellas discontinuidades que podrían ser denominadas como discontinuidades de redireccionamiento o derivadas del cambio de preferencias, supondrían una categoría muy similar a la anterior (con causas que frecuentemente pueden ser las mismas) pero con un desarrollo de la discontinuidad totalmente distinto. Su objetivo responde claramente a una estrategia de re-construcción de la trayectoria vital, y si bien como las anteriores responde a una voluntad de cambio con una situación no deseada, el enfoque que se da a esta interrupción de la trayectoria educativa es totalmente intencionado y planeado. Además de los cambios dentro del sistema educativo, especialmente del itinerario académico al de formación profesional, dentro de esta categoría también destacan las interrupciones de carácter laboral⁴⁹. En el siguiente apartado se dedica más tiempo a desarrollar de manera amplia estos aspectos, ya que como veremos a continuación, el mercado laboral está muy presente dentro de las trayectorias de los jóvenes con trayectorias no tradicionales aunque este no siempre juegue un papel principal.

En cuanto al perfil del alumnado, se identifica de nuevo una mayoría de jóvenes cuyo origen familiar se sitúa en un perfil socioeducativo bajo o medio-bajo, si bien con una mayor presencia de casos excepcionales cuyo origen familiar se puede identificar como

⁴⁹ Como se puede observar, tanto las discontinuidades de rechazo como las discontinuidades de redireccionamiento comparten este componente de acceso al mercado laboral, si bien, en estas segundas tiende a ser como resultado de una decisión más consciente y planificada (y no tanto como única alternativa posible al rechazo de la institución escolar).

de clase media. En relación a la temporalidad de la discontinuidad se identifican trayectorias cuya duración del periodo de discontinuidad podría clasificarse como media-corta. En los casos donde el giro de la trayectoria pasa por la continuidad dentro del sistema educativo estas no suelen superar el año de duración. Para aquellos que deciden abandonar momentáneamente el sistema educativo para insertarse en el mercado laboral la duración de esta interrupción es mayor, si bien, no suele superar los 3 o 4 años. Por último, este perfil de discontinuidad correlaciona ampliamente con la tipología cuantitativa de jóvenes con trayectorias discontinuas instrumentales; al igual que sucedía con la tipología anterior. En definitiva, esto hace pensar que nos encontramos ante dos tipologías que pese a subyacer bajo lógicas muy distintas (rechazo o re-dirección) responden a causas y se manifiestan de formas muy similares.

“En segundo de Bachillerato suspendí 2 asignaturas y en el instituto me dijeron que bueno que las tenía que repetir... Repetir esas 2 o que podía hacer el año entero. Yo lo veía una tontería, una pérdida de tiempo. Entonces decidí irme para hacer un ciclo formativo... además me llamaba la atención y así cambiaba un poco. Al menos así me abría una puerta a la hora del mundo laboral, algo de experiencia.” (Arantxa, 21 años, Traducción e Interpretación)

Durante 1º de BUP iba compaginando el instituto con trabajitos en un gimnasio aquí y allá, dando clases a niños en el futbol, me quedaba haciendo de recogepelotas, de todo. Fui tirando hasta que con 18 años ya me dediqué un poquito más al tema del trabajo y vi mucho dinero, pero mucho dinero ¿qué pasa? pues que no quise terminar 2º, no acabé el BUP, no hice selectividad, no hice nada y me quedé pues en abril de 2º semestre y me dediqué pues a trabajar, vivir la vida, a viajar. Imagina. (Javier, 34 años, Enfermería)

En tercer lugar, se identifican las discontinuidades forzosas o derivadas de la imposibilidad de dotar de continuidad a la trayectoria. Dicho de otro modo, esta categoría aglutina aquellas discontinuidades que responden a una situación de obligatoriedad de abandono de la trayectoria educativa. Más concretamente, esta tipología hace referencia a aquellos casos donde los condicionantes económicos, temporales y/o especialmente los institucionales (véase capítulo 2) impiden de manera directa el desarrollo y continuidad de la trayectoria (por ejemplo, no obteniendo plaza en la modalidad de estudios seleccionados o no teniendo recursos para pagar la matrícula de acceso) y obligan a tomar un periodo apartado de la misma.

En relación al perfil del alumnado predominante dentro de esta categoría se identifica una presencia muy heterogénea de perfiles sociales, si bien, con una clara presencia mayoritaria de jóvenes cuyo origen familiar se sitúa en un estrato socioeducativo medio-alto. En términos de duración de la discontinuidad nos encontramos con la categoría con menor perdurabilidad. En más del 80% de los casos esta no supera el año, mientras que en los casos restantes apenas llega a los dos años de duración. Esto es debido a que una vez se consigue superar la barrera institucional, económica o social que no permitió la continuidad educativa, la trayectoria se reemprende de manera inmediata. Los perfiles tipológicos extraídos del análisis cuantitativo, el expresivo y el instrumental, son identificados por igual dentro de esta categoría.

“Una vez finalizado el Bachillerato y la selectividad vino el trauma... No saqué nota suficiente para entrar en Biología así que decidí volverla a hacer en Septiembre. Solo hice las específicas, para subir nota. Una vez tuve los resultados vi que me quedó la misma nota... Además, no había mirado más carreras que se pudiesen parecer o cosas así similares. Así que me rendí e hice un año sabático a la espera de una nueva oportunidad.” (Celia, 20 años, Ciencias Ambientales)

En cuarto lugar, se identifica una categoría de discontinuidades que podría ser denominada como discontinuidades reflexivas o derivadas de la voluntad (y posibilidad) de detener temporalmente la trayectoria educativa. Estas harían referencia a aquellas discontinuidades cuyo objetivo principal es el de proporcionan un momento de pausa o “stand by” (para reflexionar sobre su futuro, aprender idiomas o simplemente viajar por el mundo una temporada) antes de reemprender la trayectoria. Estas se diferencian de las anteriores en el hecho de que la interrupción no solo sirve como medio para transitar entre etapas educativas sino que además juega un papel como fin en sí misma. Además, estas discontinuidades correlacionan de manera muy directa con los perfiles de discontinuidad expresiva que veíamos en el capítulo anterior.

En relación al perfil social del alumnado, se determina una presencia muy elevada de jóvenes cuyo origen sociofamiliar se sitúa en un perfil socioeducativo medio-alto o alto. En relación a la perdurabilidad de la discontinuidad, se identifican trayectorias con un muy corto periodo de discontinuidad. Además, en términos de edad estos y estas jóvenes son, conjuntamente a los de la categoría anterior, los más pequeños de la muestra. Asimismo, presentan un alto grado de internacionalización de la discontinuidad, desarrollándose en múltiples ocasiones este periodo en algún país extranjero. Finalmente,

el alumnado que compone esta categoría correlaciona directamente con aquel identificado en la tipología cuantitativa como jóvenes con trayectorias discontinuas expresivas.

“Cuando acabé [el ciclo formativo de grado superior] no tenía muy claro que hacer. Sí, pero no tanto como para meterme en algo y seguir 4 años... no tenía ganas... no tenía ganas de ligarme tanto. Por eso decidí irme fuera un año, a Australia, para aclararme un poco y de paso aprender inglés.” (Manel, 23 años, Turismo)

En último lugar se identifica un quinto grupo de discontinuidades, aquellas denominadas como discontinuidades geográficas. Estas harían referencia a aquellas cuya causa principal viene explicada por un proceso de movilidad geográfica. Ya sea por un proceso de emigración personal o familiar, estos cambios suelen provocar impactos significativos en las trayectorias de los y las jóvenes y en múltiples ocasiones esto significa tener que posponer la trayectoria educativa por un tiempo.

Este perfil de discontinuidades, el cual no constituye el foco específico de la tesis, corresponde a un alumnado con un perfil muy heterogéneo, si bien, el origen sociofamiliar mayoritario se sitúa en un perfil socioeducativo medio-bajo o bajo. En términos de duración de la interrupción también se encuentran patrones muy heterogéneos. Esta discontinuidad puede ir desde un año de duración hasta a más de cinco años, dependiendo ampliamente según los motivos (duración del viaje, tiempo de acomodación y de estabilidad socioeconómica, cuestiones burocráticas y de estabilización de la situación educativa, etc.). De nuevo, los perfiles tipológicos extraídos del análisis cuantitativo son identificados por igual dentro de esta categoría, si bien la presencia de los perfiles con discontinuidad instrumental es ligeramente mayor.

“En 8º curso lo dejé [en Colombia]. Apenas faltaban unos tres meses para que mi madre viniera a por mí y me trajera aquí a España así que dejé de estudiar. O sea dije no voy a estudiar aquí, ¿para qué? Además llegaría a medio curso y no podría entrar a ningún instituto ni nada así que dejé de estudiar en ese entonces.” (Pablo, 27 años, Ciencia y tecnología de los alimentos)

Una vez analizados los elementos principales que constituyen y motivan los procesos de discontinuidad educativa que caracterizan las trayectorias educativas no tradicionales, adquiere relevancia la necesidad de focalizar en dos aspectos que son ampliamente significativos en el desarrollo de estas trayectorias biográficas. Estos son el papel del mercado laboral y los procesos de inserción laboral prematura y el papel de la educación en los imaginarios de los y las jóvenes durante las etapas en la que se encuentran fuera

del sistema educativo formal. Solo a través de un análisis exhaustivo de estos elementos podremos ver hasta qué punto los períodos de discontinuidad educativa analizados anteriormente constituyen un componente significativo dentro de la construcción de su trayectoria educativa y vital.

6.3.1. El papel del mercado laboral y la inserción laboral prematura

Cuando hablamos del mercado de trabajo y de los procesos de inserción laboral probablemente nos enfrentamos a uno de los fenómenos globales más relevantes y que atañe a mayor número de personas en el mundo, especialmente presente en el caso de los jóvenes, así como uno de los elementos clave a la hora de ordenar y delimitar la vida social (Heinz, 2003; Walther, 2006). Es por ello que el primer elemento a destacar es la identificación de una presencia muy generalizada del mercado laboral en los procesos de discontinuidad educativa de los y las jóvenes entrevistados en la tesis doctoral.

En relación a esto, en primer lugar se identifican casos de contactos prematuros con el mercado laboral (generalmente informal) durante las etapas previas al abandono de la trayectoria formativa. A partir de los últimos años de la educación secundaria obligatoria, y especialmente durante la secundaria postobligatoria, muchos de estos jóvenes empezaron a experimentar con sus primeros trabajos. Estos se caracterizan principalmente por ser trabajos muy precarios (Walther, 2006) de poca duración e intensidad (pocas horas al día), de poca o nula cualificación, de carácter estacional (invierno, festivos y especialmente verano) y vinculados al sector servicios (camareros/as, dependientes/as, etc.). Además, destacan dos espacios de “iniciación laboral” comunes para muchos de estos jóvenes: la “empresa” familiar y la realización de clases particulares de repaso o el cuidado de los hijos/as de conocidos.

“Bueno lo típico, trabajé con mi hermana de canguro, también en un grupo ciclista juvenil que tenía ella con su novio, que es ciclista profesional y ha ganado varios campeonatos, y yo era parte del staff.” (María José, 20 años, Ciencia Política)

“Lo típico. Haciendo de profe de repaso de un niño de primero de ESO, trabajando los fines de semana en un restaurante, con mi padre en el restaurante familiar...” (Kirian, 21 años, Ingeniera Informática)

Sin embargo, se identifican dos posicionamientos diferentes según el grado de relevancia que tiene la actividad productiva dentro de la vivencia de este periodo. El primero sería

aquel donde el trabajo ha resuelto en la ocupación principal y por consiguiente ha adquirido un estatus de actividad con un fin en sí mismo.

“Entonces fue cuando decidí ponerme a trabajar. Nunca había trabajado, con contrato y en plan serio nunca, ¿no? Así que me puse a trabajar en una tienda de ropa. Era una tienda importante (Inditex). Siempre estuve bien considerada, con el tiempo fui ascendiendo y al final me quedé con un cargo más o menos importante en producción y comunicación. Hasta que llegó un momento que ni podía desconectar ya.” (Olga, 36 años, Logopedia)

Por otro lado, el segundo posicionamiento es aquel donde el trabajo conserva una posición de ocupación secundaria, es decir, donde la entrada al mercado laboral tiene como objetivo “rellenar” y dotar de sentido y utilidad un espacio de transición entre el fin de una ocupación principal y otra, siendo generalmente ambas de carácter educativo.

“Bueno, una vez dejé el Bachillerato me tuve que poner a trabajar hasta que comenzó el grado medio... o sea yo ya iba trabajando, entrenando equipos de futbol por la tarde, pero ahora me tocaba trabajar con mi padre, muchísimas horas y un trabajo muy duro. En parte me ayudó a darme cuenta que yo realmente quería estudiar, porque yo ganaba bien pero eso de ponerme a trabajar ya... plegar [de estudiar] y trabajar ya... no.” (Manel, 23 años, Turismo)

De la correlación de importancia entre una actividad, el trabajo, y la otra, la educación, surge un elemento de análisis interesante. En aquellos casos donde el trabajo tiene un peso más elevado, así como en los que se produce una independencia del núcleo familiar con carácter muy prematuro (en algunos casos cuando aún no se ha finalizado ni la educación secundaria postobligatoria), la esfera laboral eclipsa en términos de importancia a la esfera educativa. Este hecho procede a acelerar los procesos de desvinculación educativa y como veíamos en el apartado anterior provocar el surgimiento de discontinuidades de tipo laboral. Si bien estos perfiles no son los mayoritarios en el estudio, puesto que la mayoría de estas discontinuidades se dan o bien en los momentos de transición entre etapas o bien una vez finalizada la educación secundaria postobligatoria, tal y como ejemplifica Alberto, son de crucial relevancia por la especificidad que implica su abandono de la trayectoria educativa de forma prematura.

“Con 19 años, entonces yo repetí curso y decidí ponerme también a trabajar por las noches. Claro, yo salía de trabajar a las 6:00 de la mañana y llegaba a casa a las 7:00 menos algo y a las 8:00 me iba a clase. Salía del instituto a la 1:00 y entonces me acostaba para levantarme otra vez a las 8:00 de la tarde para

volverme ir a trabajar. La dificultad que supone trabajar de noche juntado con el trastorno del sueño que me causaba el estudiar por la mañana, me generó un tema de la ansiedad, ¿sabes? Al final tuve que dejar de estudiar porque no podía más.” (Alberto, 27 años, Criminología)

En tercer lugar, y una vez analizado el peso relativo del trabajo en los períodos discontinuos de los jóvenes con trayectorias no tradicionales, es momento de entrar en la valoración que realizan de su periodo laboral. Previamente es importante tener en cuenta que existen diferencias amplias entre aquellos que desarrollaron la inserción antes o después de la crisis económica-financiera global del periodo 2007-2012 y cuyo efecto en España se extendió hasta 2014. En este sentido, aquellos que realizaron su inserción en el mundo profesional durante o posteriormente a la crisis han vivido un panorama relativamente más precario, con una clara falta de empleo, una reducción considerable de los salarios, una menor probabilidad de hacer carrera dentro de la empresa y, en consecuencia, con períodos laborales mucho menos estables y prolongados. Además del riesgo y el miedo a la pérdida del empleo.

Y es por esto mismo que, pese a que todos mantienen un discurso muy negativo sobre este periodo y construyen una crítica en relación a las condiciones del trabajo precario no cualificado, aquellos que empezaron su trayectoria laboral antes de la crisis y que por consiguiente pudieron desarrollar carreras laborales más o menos longevas y exitosas presentan un posicionamiento frente al trabajo que dista mucho del que se extrae de la experiencia de otros y otras entrevistados más jóvenes y con menor “suerte”.

“No siempre he hecho trabajo no cualificado, sí y no, porque ahora en la empresa que estoy llevo casi 16 años trabajando... Y claro yo entré en la empresa por un amigo, en el mundo de las instalaciones eléctricas, y empecé a trabajar de administrativo. Pero son tantos años trabajando, con experiencia en el sector, que a día de hoy, y eso que no lo soy, trabajo de ingeniero eléctrico. Todos mis compañeros son ingenieros. Y estoy bien, aunque no le encuentro ningún interés especial.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

Sin embargo, prácticamente la totalidad de entrevistados coinciden en señalar a la precariedad como característica definitoria de esta etapa de su vida. Especialmente cuando esta inserción ya se ha planeado de antemano como algo temporal, con carácter inmediato y cortoplacista, a veces incluso de manera desregulada y, que por lo tanto, apela a trabajos poco cualificados del segmento inferior del mercado laboral.

De hecho, las bajas condiciones laborales, donde destacan el salario reducido o las jornadas laborales intensivas, entre otros, la inseguridad producida por la inestabilidad y la poca proyección de futuro o el bajo sentimiento de autorrealización de trabajos generalmente manuales o de atención al público en el sector servicios, son los elementos principales que llevan a estos y estas jóvenes a replantearse o a reafirmar su decisión de volver a la trayectoria educativa.

“Luego volví [en Septiembre al instituto] y joder ahí se estaba bien... La obra es dura y más el yesero, es un oficio duro. Llegabas a las 7:00 de la mañana, la ropa la dejabas allí tirada y entonces se quedaba hecha un cartón del frío, en verano no, pero en invierno del bidón de agua se sacaba una capa de hielo, y tu llegabas a las 7:00 y te lavabas las manos allí, y empezabas y hasta que te calentabas, pfff... era un trabajo de calle ¿no?, y los edificios cuando estás enyesando no tienen ventanas y si estás en un quinto pues el aire y todo esto, muy duro.” (David, 36 años, Telecomunicaciones e Ingeniería Informática)

“Buah, pues he trabajado de lo más penoso. Tele-operadora, ventas a puerta fría, restaurantes, bueno mucha restauración, en tiendas. Lo que iba encontrando... eran trabajos basura. Era por la pasta. Y muchas veces no llegaba a fin de mes y claro, tenía que recurrir a mis padres para pedirles dinero. Es el primer subidón de venga, voy a trabajar, ganar independencia, y te metes la hostia a las dos semanas. No recuerdo un periodo bueno de trabajo, ni horarios ni sueldo.” (Lidia, 30 años, Psicología)

Finalmente, un último elemento a introducir relativo a los procesos de inserción laboral en el periodo de interrupción educativa es aquel referente a la dependencia generada por el mercado de trabajo. Si bien este tema lo trataremos en mayor profundidad en próximos capítulos cuando hablemos de los condicionantes económico-biográficos del alumnado con trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior, especialmente de las restricciones derivadas de la dependencia de un salario para vivir (o mantener un cierto estatus vital), es en este punto donde el fenómeno se origina. Y es que una vez los y las jóvenes entran al mercado laboral con una dedicación más elevada que en los espontáneos trabajos desarrollados durante la etapa de educación secundaria obligatoria se les hace muy difícil abandonarlo.

Ya sea por la mayor autonomía que un salario les proporciona, por los compromisos adquiridos (coche, casa, estilo de vida, etc.) o por la dificultad de dar un paso atrás en una etapa que se supone definitiva para el desarrollo vital-personal, una vez deciden plenamente volver a la senda educativa ésta en múltiples ocasiones se planea de manera

paralela al mantenimiento de la actividad laboral, ya sea con una dedicación menor o directamente en otro puesto de trabajo que se adapte en mayor medida a las nuevas necesidades. En cualquier caso, esto supone un sobresfuerzo muy significativo (especialmente en lo social y personal-familiar) así como el desarrollo de estrategias de compaginación estudios-trabajo de lo más variopintas.

“Bueno, yo necesitaba el dinero, y como me contrataban solo para media jornada, pues eso me iba bien, y acepté el trabajo. Yo hacia el horario que nadie quería que es de 18:00 a 22:00h, eso nadie lo quiere, entonces me iba bien porque así yo por la mañana podía ir a la universidad y por la tarde iba a trabajar y un poco más tranquila, porque el problema es que de aquí hasta a la universidad son una hora y media.” (Arantxa, 21 años, Traducción e interpretación)

“Hasta el día de hoy, el día que entré a la universidad, no me di cuenta de todo lo que estaba haciendo, te lo juro. Yo en el trabajo, en aquella época, atendía llamadas todavía y a lo mejor estaba con 5 campañas y algunas eran en inglés, otras en castellano, algunas en italiano, y era un cambio de rol super rápido entre llamada y llamada. Pues además, yo me hice un croquis en la cabeza y me hice en tema de biología [para la prueba de acceso a mayores de 25 años], me hice como un dossier desde, yo que sé, desde tectónica de placas hasta el cambio en la mutación genética, todo, y lo hice yo buscando por internet información, imagina. Pues inventé un dossier ¿qué pasa? que ese dossier pues yo cada día me lo iba leyendo entre llamada y llamada. Al principio me costó muchísimo, me costó engancharme, pero era la única manera.” (Javier, 34 años, Enfermería)

En definitiva, la inserción temprana al mercado laboral marca un punto de inflexión en cuanto al desarrollo de las trayectorias se refiere. Ya sea una ocupación de carácter principal o secundario, así como una experiencia personal más o menos “traumática” o gratificante, el impacto de este periodo apartado del sistema educativo y evocado a lo que algunos definen como “*lo que queda para el resto de la vida*” estará muy presente en sus imaginarios y futuras decisiones. Pero, ¿qué pasa con la educación mientras tanto? En el siguiente apartado se analizará el lugar ocupado por la educación en las representaciones sociales de los y las jóvenes durante este periodo.

6.3.2. La educación: vínculo invisible pero constante

El último elemento analítico en lo referente a la construcción de las trayectorias biográficas del estudiantado con trayectorias no tradicionales hace referencia al papel que juega la educación dentro de la subjetividad de los y las jóvenes, especialmente en el

momento en que se encuentran físicamente desvinculados del sistema. En este sentido, una de las claves para entender la posterior vuelta a la trayectoria educativa reside precisamente en su presencia constante y continuada, ya sea como un objetivo definido a corto plazo o como aquella espina clavada que aparece de forma constante y transversal detrás de los diferentes discursos desarrollados. No solo eso, sino que tal y como veremos en el siguiente capítulo esta presencia, unida a la imperante precariedad laboral, la creciente inestabilidad y a las escasas oportunidades del mercado secundario (Piore, 1969), será una de las principales causantes de que se haga efectivo el retorno a la trayectoria educativa incluso en contextos donde esto supone renunciar al trabajo o compaginar ambas actividades a costa de tiempo para el disfrute personal y/o familiar. Las siguientes citas no solo recogen esta mirada sino que además ponen de manifiesto las diferencias existentes entre aquel alumnado proveniente de trayectorias discontinuas instrumentales (como es el caso de Rubén) y aquel que proviene de trayectorias discontinuas expresivas (como es el caso de Jorge Javier).

“Pese a no estar estudiando yo tenía claro que quería ir a la universidad. Yo creo que es un poco por la imagen que representa en la sociedad la universidad... El prestigio... El reconocimiento... El estatus... (...) Y más que nada porque durante todo ese tiempo me di cuenta de que no me veía con X años y siguiendo en ese mundo [dependiente de ropa].” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

“Para mí era totalmente dado por supuesto. Claro a ti nadie te pregunta ¿cuándo acabaste la guardería pensaste si ibas a entrar a primaria? No, no, es que era algo lógico y para mí, dentro de mi sistema interno, también era algo lógico el seguir hacia la universidad. Hubo momentos de frustración muy grande, donde mis padres me decían relájate, que no pasa nada, que repites no pasa nada, que suspendes no pasa nada... Me llevé el palo de no seguir estudiando, que ahí fue cuando se me rompió todo, claro, pero nunca me había planteado no seguir. No, no. No me veía sin seguir estudiando.” (Jorge Javier, 23 años, Sociología)

Para muchos de estos y estas jóvenes dotar de continuidad a su trayectoria educativa aparece de manera casi inmediata como la única alternativa plausible a continuar inmersos en el segmento del mercado laboral precario y de baja cualificación mencionado instantes antes. De este modo, la educación, y especialmente la educación superior, toma forma de salvavidas y promete en sus imaginarios una vía de escape de aquellos trabajos en los cuales “no quieren permanecer por toda una vida”.

Tal como queda plasmado en las citas posteriores, durante los diferentes períodos dedicados íntegramente al trabajo la idea de retomar la educación y de labrarse un futuro

profesional a través de este retorno y no mediante la promoción dentro del puesto de trabajo no tan solo no desaparece si no que va ganando mayor peso, gracias en parte al desgaste producido dentro de esta tipología de trabajos con largas jornadas laborales, muy repetitivos y con poco espacio para la creatividad y la innovación.

“Ya llevaba varios años en la Benetton [como dependienta] y me planteo ¿qué hago con mi vida? Nada, tengo 20 años y pues sigo trabajando, no estudio... y yo misma siempre seguía pensando: Yo quiero estudiar, yo quiero seguir, no me puedo conformar con esto, no quiero estar en una tienda de ropa... Llevaba tantos años que yo decía: yo no quiero estar aquí toda mi vida.” (Meritxell, 25 años, Relaciones Laborales)

“Supongo que aunque nunca he tenido claro lo que quería hacer siempre he tenido claro lo que no quería para mi vida. Entonces yo tenía claro que iban pasando los años y yo no quería quedarme en una tienda trabajando para siempre, o sea sabía que tenía que hacer algo y que quería hacer algo, pero no sabía qué... Y ahí estaba la Universidad. No sé, es una tontería, quizás por influencia de mi familia o yo que sé, pero quería, y quizá a lo mejor nunca veía el momento o le había dado prioridad a otras cosas y pues eso, pero empecé a tener claro que quería empezar y tener una carrera.” (Olga, 36 años, Logopedia)

En este sentido, son constantes las referencias a los intentos, más o menos claros, de reengancharse de una manera u otra con los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, mediante el inicio de cursos de inglés o de cursos no reglados (monitor de comedor, azafata de vuelos o instructor de esquí entre un largo etcétera). Sin embargo, la sensación generalizada es que estos cursos no han sido más que pequeños parches sin mayor impacto que el de ocupar espacios de tiempo sin ocupación no-laboral principal, y que tenían que haber tomado la decisión de retornar a la vía educativa de manera más directa y temprana. En otras palabras, si bien el acceso a estos cursos les permitió seguir o retomar el contacto con las formas y códigos propios de la institución escolar, estos son valorados (en la mayoría de los casos) como “una pérdida de tiempo”.

“Yo creo que hice mucho el tonto, que perdí muchísimo el tiempo. Sí, porque en realidad me puse a hacer idiomas para no dejarlo completamente, pero tampoco estaba cien por ciento motivada y entregada. Luego empecé el bachillerato para nada, cuando podía haber, no sé, pues haber hecho un módulo ese tiempo. No sé, siento que sí que perdí bastante el tiempo y me arrepiento, me arrepentía antes y me arrepiento muchísimo ahora, y por eso siempre he estado pensando en querer seguir, en querer volver a estudiar.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

Por otro lado, se identifican casos donde en el transcurso de las primeras etapas del interludio se detecta un fenómeno recurrente: el sentimiento temporal de rechazo hacia la continuidad educativa. Este elemento es especialmente característico y visible en los perfiles cuya interrupción de la trayectoria educativa se caracteriza por ser de tipo reactiva (véase apartado 3 de este mismo capítulo). Si bien la presencia de los estudios sigue latente en los imaginarios, las experiencias asociadas con el periodo anterior suponen una barrera para ellos que requiere de cierto tiempo superar. Asimismo, para este perfil de estudiantado los compromisos adquiridos con su nueva posición en el mercado laboral suponen otro elemento que incrementa su rechazo hacia la educación formal y las instituciones que la conforman.

“En aquel momento inmediato [posterior a la invitación a salir del instituto] no me planteaba volver a estudiar. ¡En ningún caso! No, no me lo planteaba. Entonces, bueno, digamos que vivía un poco más a futuro inmediato, ¿sabes?”
(Alberto, 27 años, Criminología)

En cualquier caso, si algo pone de manifiesto este apartado es que la educación supone para estos y estas jóvenes una parte importante en la construcción de su trayectoria, incluso (aunque de manera mucho más sutil y latente) en aquellos periodos donde se encuentran apartados de la trayectoria educativa. Por ejemplo, tal y como remarca Javier en una de las siguientes citas, el sentimiento de inferioridad desarrollado en relación a su incapacidad de responder a la pregunta *¿tú que eres ahora? ¿a qué te dedicas?* fue tal que le hizo replantearse por completo sus esquemas vitales; demostrando a su vez el papel clave que juega la educación a la hora de definir un posicionamiento frente al mundo que nos rodea.

“Si hay algo que recuerdo fue que, nada más empezar con mi pareja, ella me dijo, pero ¿tú a qué te dedicas? Y Hostia tío, me pegó tal hostia en la cara que ni se lo dije. Yo automáticamente le dije... bueno he sido futbolista y tal y ella me contestó: No, no... yo te pregunto ahora ¿Qué eres ahora? Y me dije: hostia, vaya la mierda, siempre te has sentido “superior” y ahora estás a la altura del betún tío. No eres nadie.” (Javier, 34 años, Enfermería)

“Es como, ¿tú no tienes alguna ilusión?, pues esto es una ilusión, y ahora ostras, estoy muy mayor para seguir estudiando, pero tengo a mis sobrinos ¿sabes?, entonces no puedo parar, porque si paro ellos.... Solo piensan mi tía puede, está siguiendo, será médico. Entonces la ilusión ahora es por ellos, ya no es ni porque yo lo desee, es por cómo me ven ellos.” (Alisa, 36 años, Medicina)

En definitiva, en este apartado se ha querido poner de manifiesto el importante papel que juega la educación no solo en la narrativa de los entrevistados sino también en la subjetividad de su experiencia y en las representaciones sociales proyectadas dentro de la misma. Sin embargo, como de cualquier análisis narrativo se desprende, la reconstrucción de períodos vivenciales está sujeta a reconstrucciones y reinterpretaciones constantes. Es por eso que se ha reservado un último apartado para tomar precauciones sobre las “problemáticas” identificadas en torno a la construcción y análisis de narraciones biográfico-educativas.

6.4. La construcción de la narración autobiográfica. Omisiones, reconstrucciones y re-interpretaciones narrativas

Cuando se trata de investigaciones basadas en el análisis narrativo⁵⁰ obtenemos una amplia riqueza de información al respecto de los diversos acontecimientos que repercuten a la persona entrevistada. Esta metodología no solo nos proporciona una acotada descripción de las diferentes etapas que configuran su trayectoria vital sino que además nos permite profundizar en aquellos aspectos más subjetivos relativos a la vivencia de esas etapas.

En este sentido, el uso de narraciones permite con un alto grado de profundidad no solo describir sino también y sobre todo re-ordenar, dotar de significado y evaluar los diferentes elementos individuales y sociales que las constituyen (Verd, 2006). A su vez, esto facilita el trabajo de identificación de elementos tan arraigados dentro del sujeto como aquellas cuestiones relativas a su identidad, personal y social, y a su posición y relación con el entorno más cercano.

En esta tesis el objetivo no reside explícitamente en el análisis de la forma y estructura que las narraciones que los sujetos de investigación articulan. Sin embargo, detrás de estas construcciones se esconden determinadas omisiones, reconstrucciones y reinterpretaciones de los hechos, que si bien en la mayoría de casos no son intencionadas, su identificación y consideración son clave para entender mejor el relato y su significado. A raíz del trabajo empírico se identifican principalmente tres de estos fenómenos subyacentes que denominaré: la cuadratura del círculo, la lógica constante y la idealización de la discontinuidad.

⁵⁰ Para información más detallada ir al capítulo 4 sobre el diseño analítico-metodológico de la investigación, concretamente al apartado 4.4.2 sobre el método biográfico y el análisis de narrativas.

En relación a la cuadratura del círculo, se identifica que los relatos narrativos de los y las entrevistadas siempre se presentan de una manera prácticamente circular, en forma de proceso cerrado, lineal y conclusivo en sí mismo. Con escasas y contadas excepciones, el grueso de las narraciones empieza en un estadio muy positivo, se aventuran al abismo hasta tocar fondo y posteriormente remontan hasta el periodo actual, el cual culmina la historia de nuevo en un momento vital tan o más positivo que el inicial. Dicho de otra manera, todas las etapas que presenta la historia de vida encajan en un puzzle cuyo final es su resolución. Esto queda ejemplificado de manera magistral en la siguiente cita:

“Creo que mi trayectoria es como un ciclo que ahora acaba. Este ha tenido su parte oscura, cuando dejo los estudios, adquiero unas nuevas perspectivas de entender el mundo, nuevos conocimientos y, en definitiva, empiezo una nueva etapa. Esta etapa se caracteriza por el dolor, la destrucción y el aislamiento personal. Todo acompañado por una falta de comprensión de mi entorno, amigos y familia... Luego todo cambia, decido lo que es más importante para mí, empezando por la familia, y enfrento mi nuevo camino vital. Esta etapa me sirve para reflexionar y digerir todo lo que había vivido. Es el momento en que empiezo a “subir” por el otro lado del círculo, hacia la parte luminosa, por decirlo de alguna manera. Pero sin su sentido negativo, imagina un ying y un yang como metáfora.” (Isma, 25 años, Antropología)

En segundo lugar, y relacionado muy estrechamente con el punto anterior, está la idea de la lógica permanente. Esta hace referencia a una constante atribución de sentido por parte de los entrevistados a las acciones y decisiones que conforman las diferentes etapas de la narración. Con el objetivo de dotar de sentido a sus acciones elaboran un amplio tejido reflexivo en torno a las mismas que, en consecuencia, provoca que encajen en una narración global articulada bajo una serie de mecanismos causales coherentes entre sí. Esto encaja con la idea de Rosenthal de reconstrucción en las narrativas y es que tal y como remarca en la siguiente cita (2004: 50) “*la perspectiva del presente condiciona la selección de recuerdos, el vínculo temporal y temático entre los recuerdos, y el tipo de representación de las experiencias recordadas*”. En definitiva, hay que mantener presente en todo momento que las experiencias que constituyen la trayectoria biográfico-educativa de los y las jóvenes entrevistados parte del pasado pero se explica a partir de los esquemas mentales y las experiencias vividas desde el presente.

Por último, se identifica un fenómeno relativo a la idealización de los períodos de discontinuidad, o enfocado de otro modo, a la aparente voluntad de no reversibilidad de las trayectorias. Si bien el alumnado entrevistado identifica estos períodos, cuando se los trata de forma individualizada, como los peores de su vida, a la hora de valorar el “grado de satisfacción” con su trayectoria vital el discurso imperante es el de revalorizarla ampliamente. Del mismo modo, cuando se realiza la revisión de estos períodos se hace desde una perspectiva parcial y de una manera idealizada, como mecanismo de defensa frente a un momento de indefensión, sobreestimando consciente o inconscientemente sus cualidades y beneficios positivos. Además, cuando se les pregunta sobre si cambiarían alguna etapa de su vida, prácticamente la totalidad de entrevistados se antepone a la idea argumentando que sin el trascurso de estos períodos más aciagos actualmente ni serían quien son ni estarían donde están. En definitiva, la identificación con las vivencias desarrolladas y la creencia de la contribución de estas a la formación del yo se anteponen como mecanismo de defensa y constituyen parte esencial del relato.

“Aquel periodo fue un desastre, no se lo deseó a nadie, pero no pienso mucho. Y a la vez pienso que todo pasa por algo, las decisiones que he tomado en mi vida me han traído aquí y no sé lo que hubiera pasado realmente si hubiera continuado. Soy quien soy ahora por las decisiones que he ido tomando.”
(Patricia, 22 años, Dirección Hotelera)

En conclusión, el análisis de las narrativas está empezando a posicionarse seriamente como una herramienta útil para los investigadores sociales así como un recurso altamente eficaz a la hora de comprender como los sujetos estructuran sus experiencias, es decir, como dan sentido a su vida. Como ya se ha puesto de manifiesto de manera más extensa en el capítulo de metodología, y tal y como queda reflejado en los resultados obtenidos, este método nos permite acercarnos de manera fiel a elementos a priori tan intangibles como la subjetividad de las vivencias procedentes de determinadas experiencias sociales o el dialogo constante entre agencia y estructura, entre muchos elementos (Sparkes y Devís, 2007). Sin embargo, no se pueden ni deben interpretar los resultados extraídos de las narraciones sin tomar en importancia las diferentes consideraciones que estas encierran. Con dicho propósito, en este apartado se han mostrado algunas de las principales problemáticas recurrentes detrás de la reconstrucción narrativa, en un intento de ayudar al lector a la hora de interpretar de manera adecuada los resultados obtenidos en la investigación.

Capítulo 7. La educación superior en el punto de mira

Este capítulo corresponde a la continuación inmediata del capítulo anterior en cuanto al análisis de las trayectorias biográfico-educativas no tradicionales de acceso a la educación superior. Si el capítulo 6 se centraba en la vivencia de las primeras etapas de escolarización obligatoria y post-obligatoria dentro de las trayectorias no tradicionales, el capítulo 7 se centra en la vivencia de la discontinuidad y en el proceso de vuelta a la trayectoria educativa. Además, los apartados finales del mismo abordan específicamente aquellos elementos referentes al análisis de las lógicas de acción que impulsan el acceso a la Universidad.

Asimismo, y en relación a la estructura del capítulo, primero se analiza el proceso de reconstrucción de la trayectoria educativa, así como las causas de este retorno, para seguidamente analizar la experiencia subjetiva desarrollada en esta etapa. En segundo lugar, se analizan brevemente las expectativas y aspiraciones canalizadas en el proceso de la vuelta a la trayectoria educativa. Finalmente, y como pieza central del capítulo, se aborda el origen de las lógicas que provocaron que el retorno a la vía educativa se extendiera hasta llegar a plantear el acceso a la educación superior universitaria.

7.1. Trayectorias de retorno a la educación superior

7.1.1. De la discontinuidad educativa al retorno: la desigual vivencia de la discontinuidad

La etapa de desvinculación educativa marca un periodo de innegable cambio y reflexión. Ya sea por la vivencia negativa de un periodo marcado por la falta de objetivos a medio y largo plazo, desmotivante y marcado por una situación personal-profesional precaria, o por el contrario, por la vivencia positiva de un periodo marcado por la búsqueda de objetivos a medio y largo plazo, de autoconocimiento y enfocado a aclarar las ideas. Sin embargo, la desigual manera de vivir la discontinuidad educativa influirá de manera notable el posterior desarrollo de su trayectoria vital.

En este sentido, se han identificado tres grandes posicionamientos en relación a la manera en que el alumnado afronta a su salida del sistema educativo y la nueva etapa que se abre ante ellos.

El primer posicionamiento se caracteriza por una postura marcada por la liberación y la confirmación de la decisión de abandonar, al menos temporalmente, la trayectoria educativa. En este sentido, la vivencia del periodo de discontinuidad es marcadamente positiva. Para los jóvenes aquí situados la ruptura con su trayectoria educativa supone un momento de tranquilidad, de reflexión en torno a las etapas pasadas y futuras, y de desconexión con los elementos que les llevaron a abandonar la trayectoria previa. En este sentido, se utiliza el término liberador puesto que para ellos supone un punto de inflexión, un momento de cambio, y la valoración actual que se realiza del mismo es de reafirmación. Esta postura aglutina alumnado cuya causa de la discontinuidad es muy diversa, afectando a jóvenes de las diversas tipologías identificadas con anterioridad; a excepción de aquellos cuya discontinuidad era categorizada como forzosa o derivada de la imposibilidad de dotar de continuidad a la trayectoria educativa.

Sin embargo, este posicionamiento no implica una falta absoluta de crítica en torno a la vivencia del periodo. Si bien, por ejemplo son conscientes de que la continuidad de la trayectoria les hubiese dotado de mayores oportunidades en la actualidad. O de que los trabajos realizados durante esa etapa no fueron, ni mucho menos, los mejores del mundo. Sin embargo, son conscientes de lo que les aportó esta etapa en cuanto a crecimiento y desarrollo personal, mejorando desde su punto de vista las decisiones (educativas y no) tomadas en estadios posteriores de su trayectoria.

“Pues al final fue muy tranquilizador realmente. Me dediqué a trabajar bastante ese año, a sacarme el título de monitor, no sé, el cambio de ámbito estuvo bastante bien... y luego la posibilidad de irme fuera, ostia” (Kirian, 21 años, Ingeniera Informática)

“Este año me lo tomé un poco para recapacitar sobre que quería hacer, un poco para entender los objetivos personales, cuestionar las metas y bueno, dejar el año para mí. Estar de 7h a 14h trabajando y tener las tardes libres para un poco hacer lo que se quería. Y bueno...fue súper enriquecedor, la mejor época de mi vida. Y después de esa etapa hasta ahora ya puedo decir que he cerrado el ciclo, que he recogido todos aquellos frutos que planté en esta primera etapa, y que ahora pues puedo comer de estas nuevas frutas, y ver que todo a su tempo, que todo tiene un porqué” (Isma, 25 años, Antropología)

El segundo posicionamiento destaca por preservar una postura retractante o basada en arrepentimiento, es decir, caracterizada por ser precisamente la postura opuesta a la expuesta anteriormente. Los y las jóvenes que desarrollan esta postura manifiestan una

sensación de fracaso derivada de su abandono temporal de la trayectoria idealizada y catalogan este periodo como un error o una pérdida de tiempo. Para estos y estas sería ideal que dicho periodo jamás hubiese formado parte de sus vidas, al menos, de la manera en que lo enfocaron y en el momento en que les sucedió. Este posicionamiento es muy propio de las discontinuidades forzadas aunque también está bastante presente, aunque en menor medida, en las discontinuidades de rechazo o derivadas de la insatisfacción.

Tal y como ejemplifica Ángela en la siguiente cita, además de enumerar de primera mano los elementos negativos que la azotaron durante ese periodo (desde la sensación de fracaso hasta la actitud depresiva pasando por la ruptura de las expectativas vitales) muestra una relativa conciencia sobre la poca ayuda que le otorgó el inamovible posicionamiento autocompadecedor que tomó desde un principio.

“Mi reacción fue: vaya mierda de vida... en serio... ¿qué me ha pasado? Ves que todo el mundo.... que se te rompen los esquemas que... que tenías una cosa muy clara y ves que... que no... que de alguna manera se te ha roto un sueño... Y yo me sentía bastante cómo en el fracaso... de decir... no lo has conseguido... y ahora estás aquí colgada sin aprovechar realmente... fue... realmente yo ahora lo veo como un año un poco perdido ya, pero desde la actitud que tuve al principio... en que estaba... pues que no me lo tomé con optimismo ni como un año de crecimiento, estaba un poco... en stand by... y no supe aprovecharlo bien y fue un poco también de... de depresión para mi” (Ángela, 21 años, Biología)

Por último, se identifica una tercera postura, a caballo entre las otras dos, la cual se caracteriza por un posicionamiento relativizador. Esta postura se basa en una cierta banalización de la incidencia del proceso de discontinuidad sobre el resultado de la trayectoria. Dicho de otro modo, estos y estas jóvenes son conscientes de las posibles oportunidades perdidas debido al abandono de la trayectoria educativa antes de su finalización, pero sin obviar la importancia que esta etapa previa a su retorno ha supuesto en la conformación de su persona actual.

Asimismo, los alumnos que toman esta postura atribuyen consciente o inconscientemente al “destino” gran parte de las decisiones tomadas dentro de la trayectoria personal y formativa. Esto lo vemos en afirmaciones constantes tales como *“pasó lo que tenía que pasar”* o *“si pasó fue por algo”*. Finalmente, vale la pena destacar que este tipo de posicionamiento es más común entre aquel alumnado más mayor y que consecuentemente ha tenido mayor oportunidad de vivir un proceso reflexivo más amplio y distante en torno a las decisiones tomadas.

“Bueno siempre piensas ostia, y si hubiera hecho... pero nunca, nunca me he arrepentido de lo que no he hecho porque creo que en aquel momento pensaba así por algún motivo, y esto me ha traído donde estoy ahora... pienso que las cosas que han pasado tenían que pasar. Quién me dice a mí que de aquí dos años no estaré haciendo otra cosa...” (Blanca, 29 años, Psicología)

En segundo lugar, y una vez identificadas las diferentes posturas desarrolladas frente al periodo de discontinuidad educativa, es necesario destacar que estos posicionamientos no se definen de manera casual entre los y las jóvenes entrevistados. De acuerdo con esta idea, se identifican principalmente dos aspectos que los condicionan, siendo el primero la voluntariedad de la discontinuidad formativa y el segundo el origen social del o la joven.

En relación a la voluntad de la interrupción de la trayectoria educativa encontramos una clara correlación entre aquellos y aquellas jóvenes que “abandonan” de manera voluntaria y los posicionamientos frente a la discontinuidad caracterizados por una sensación de liberación o de confirmación. Para estos, el momento de desvinculación física y emocional con la etapa anterior así como la posibilidad de tomar las riendas de su propia trayectoria constituye un momento de clímax en cuanto a su trayectoria se refiere. Si bien, eso implica frecuentemente aceptar y lidiar con los errores resultantes de las decisiones tomadas.

“No cambiaría nada, nada de nada. Encuentro que incluso las cosas que pensaba que habían sido un error, ahora me he dado cuenta que no lo son. He tomado mis decisiones y me ha ido muy bien, no me quejo nada. Claro que cambiaría cosas pequeñas, pero decisiones importantes de etapas y esto... no, estoy muy contenta, extremadamente contenta. Supongo que es porque todo lo que me he ido proponiendo lo he conseguido y me ha gustado.” (Lorena, 24 años, Ciencia y tecnología de los alimentos)

Por otro lado, aquellos cuya ruptura con el sistema educativo se dio, directa o indirectamente, de manera forzada o involuntaria, correlacionan en mayor medida con los posicionamientos de tipo retractante o basados en el arrepentimiento. Principalmente esto es debido al componente sorpresa inmerso en la salida forzosa del sistema educativo (o en la imposibilidad de dotar de continuidad a la trayectoria dentro del mismo), acompañado de una ruptura de los imaginarios y expectativas previamente conformados y una falta de planificación de las etapas venideras, provocando la producción de un claro sentimiento de rechazo y de negación en relación a la situación que se está viviendo.

“[No pudo acceder a la Universidad por nota de acceso] Realmente perdí o malgasté un año... Muchas veces piensas pues que un año sabático, un año sin estudiar, es lo mejor que te puede pasar. Para estar tranquilo y eso. Pero yo empecé a echar de menos escolarizarme, estar en un sitio, aprender cosas. Me sentía estancada, inútil, y yo quería evolucionar un poco, aprender.” (Celia, 20 años, Ciencias Ambientales)

En relación a la posición social de origen, se identifica claramente un efecto mediador que afecta a la hora de afrontar de una manera u otra el periodo de desvinculación educativa. Este no solo atañe al tipo de actividades desarrolladas durante el periodo de desvinculación, con una menor presión para la inserción laboral y una mayor internacionalización de la etapa “sabática” en el caso del alumnado socioeconómicamente mejor posicionado, sino también a la valoración y al posicionamiento que el alumnado realiza frente a este periodo de sus trayectorias vitales. Por ejemplo, en este sentido encontramos dentro de las diferentes tipologías establecidas de “clases trabajadoras” (precarias y estables) una mayor valoración negativa de esta etapa.

Y es que no todos los y las jóvenes podrán llevar a cabo una discontinuidad de carácter expresivo⁵¹, atendiendo a sus intereses y voluntades y dotando de sentido y de significado a la interrupción en sí misma, sino que muchos deberán enfocar esta salida del sistema educativo formal hacia una “forzosa” inserción prematura al mercado laboral. En algunos casos por la obligación familiar o moral de mantenerse ocupados, en otros por la necesidad de costear ya sea su independencia ya sea su estancia en el seno familiar, así como en otros la necesidad de conseguir el capital necesario para futuras alternativas de reinserción educativa (cursos especializados de alto coste, centros de educación secundaria postobligatoria de carácter privado, matrículas universitarias o de formación profesional en aumento constante, etc.).

El ejemplo lo observamos en las dos siguientes citas, claramente representativas de la divergencia de situaciones vividas por el alumnado durante este periodo, y por consiguiente, de la heterogeneidad de vivencias que se esconden detrás de una experiencia frecuentemente categorizada de manera común y simplificadora.

“Esto del voluntariado es una experiencia que yo recomiendo ahora muchísimo. O esto del año sabático entre comillas, el momento de impás, yo lo recomiendo para tener tiempo para ti, después de tantos años seguidos de ESO, bachillerato, selectividad... un año para ti, para viajar... distanciarte un poquito de tu objetivo

⁵¹ Véase capítulo 5: Resultados de la encuesta cuantitativa.

“real” y después cogerlo con más ganas. Yo creo que es una de las recomendaciones que hago. Yo lo recomiendo mucho si se hace algo. Si es un año para estar tirado en el sofá, obviamente no.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

“Yo desde los 13 o 14 años trabajaba con mi padre de yesero para echar una mano en casa. Empecé compaginando la obra y los estudios pero se me hacía muy difícil. Además yo ahí en la construcción trabajaba 6 horas y ganaba 1200 euros, y la expectativa para los que terminaban la carrera era el trabajar de becario por 800 euros... (...) Así que apenas había empezado Septiembre lo dejé y me dediqué a la construcción a jornada completa... Fue una mala época, esa fue una mala época, muy dura, porque además yo sabía que yo tenía potencial, pero en ese momento pues... me estaba yendo mal, necesitaba la pasta y me había superado quizás la trayectoria de la situación.” (David, 36 años, Ingeniería informática)

Sin embargo, este análisis no podría estar completo sin antes hacer referencia a un último elemento. Y es que si bien los posicionamientos durante la etapa de interrupción educativa varían sustancialmente, hay que tener en cuenta que independientemente de la tipología a la que acudamos prácticamente la totalidad del alumnado entrevistado concluye afirmando que, pese a todo, este periodo ha constituido una parte esencial en la construcción de su persona actual⁵². Ya sea esta afirmación más o menos explícita o consciente, en diferentes segmentos del relato se hace patente la importancia que esta etapa ha adquirido a la hora de definir tanto al individuo como al “futuro” alumno, estando esta segunda dimensión especialmente presente en la actual etapa educativa.

“Mi trayectoria, aunque supongo que no es lo más común, pero realmente me ha hecho madurar como persona. Ahora no prestas atención tanto a tonterías por así decirlo, no estás tan pendiente de salir de fiesta, o cosas así... estás como un poco más centrado en lo que va a pasar con tu vida de aquí en adelante, y de lo que vas a necesitar... Es un poco triste porque tampoco disfrutas el momento pero hay que hacerlo ¿no? Hay veces que no queda otra opción.” (Arantxa, 21 años, Traducción e interpretación)

En definitiva, la discontinuidad es vivida por los jóvenes de manera muy desigual. Para algunos esta supone la “mejor etapa de sus vidas”, acabando con un periodo de descontento generalizado y dotando de nuevos referentes a su trayectoria vital. Para otros, implica un aciago momento y un periodo que más vale la pena olvidar, un momento de tocar fondo para volver a empezar. Pero si en algo concuerdan todos los y las

⁵² Véase apartado 6.4 “la construcción de la narración autobiográfica. Omisiones, reconstrucciones y re-interpretaciones narrativas”.

entrevistados es que este momento marca un impás sin el cual sus trayectorias educativas, pero también vitales, jamás hubieran sido las mismas. En los siguientes apartados veremos precisamente cómo se materializa el retorno a la trayectoria educativa así como cuáles son los agentes que más incidencia tienen en esta decisión.

7.1.2. Re-haciendo el camino: cómo y dónde retornar

El abandono y la posterior vuelta a los estudios suponen un punto de inflexión en las trayectorias educativas no tradicionales de los y las jóvenes entrevistados. Si en el apartado anterior se analizaba la desigual vivencia del periodo de interrupción de la trayectoria formativa en éste se pretende sintetizar las vías de retorno y la vivencia de esta “nueva” etapa. Reemprender aquello que una vez se dejó atrás es una tarea que a veces puede resultar ardua, especialmente para aquellos cuya interrupción ha tenido un carácter más extenso. Sin embargo, éstos emprenden esta nueva etapa con ilusión renovada y proyectan en ella sus aspiraciones y esperanzas.

Como se ha puesto de manifiesto durante el transcurso del análisis de esta tesis, el alumnado no tradicional, pese a las interrupciones de su trayectoria, se caracteriza precisamente por una cierta voluntad, intermitente pero relativamente constante, de intentar dotar de continuidad su trayectoria educativa. Lo veíamos en el capítulo anterior a través del papel privilegiado que la educación ha mantenido a lo largo de las diferentes etapas en los imaginarios de los y las jóvenes.

“Es una cuestión personal [volver a los estudios]. A lo mejor me decían: pero estás loco, vas a dejar de trabajar para estudiar... Porque la gente me decía eso. Pero es lo que yo siento. O sea, es que es una cosa personal, un proyecto personal que no he realizado y que quiero realizar. Napoleón decía que, no exactamente pero usaba la misma metáfora, que lo que se cae tiene que levantarse para seguir luchando. A mí me gustó mucho esa frase... Si te caes levántate, que la vida continúa ¿no?” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Públicas)

El primer paso a la hora de analizar el retorno educativo pasa por identificar los mecanismos o vías empleadas a la hora de formalizar el regreso a la trayectoria educativa. Si bien, antes de identificar estas vías resulta muy útil y relevante considerar un par de aspectos previos.

El primero es el momento de abandono de la trayectoria educativa, puesto que unido a los requisitos institucionales que algunas vías presentan, delimita enormemente la oferta

disponible. Por ejemplo, tal y como veíamos en el capítulo de contexto⁵³, sin estar en posesión de un título de educación secundaria post-obligatoria o sin haber superado la prueba de acceso pertinente no se puede acceder a un CFGS, el cual luego permitiría acceder a la Universidad; entre otras combinaciones. El segundo es la edad de retorno. En Catalunya, como en el resto de España, existen toda una serie de mecanismos específicos de acceso para los estudiantes “adultos” que quieren reengancharse al sistema educativo. Concretamente aquellos que superan los 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad mediante una prueba, sin necesidad de mediar su acceso a través de estudios previos dentro de la educación secundaria postobligatoria.

En relación a las vías se identifican principalmente cuatro grandes opciones. Una relativa al acceso a la formación profesional, sea esta de grado medio o superior, una relativa a la vuelta a la trayectoria académica, específicamente la ESO o el Bachillerato, una relativa al acceso a la Universidad de manera directa, y una última relativa a la preparación, autónoma o en centros especializados, de las pruebas de acceso (a la Universidad) específicas para mayores de 25 años. Cada una de ellas, las cuales ahora detallaremos más extensamente, definirá significativamente la construcción y vivencia de la trayectoria educativa por parte del alumnado.

En relación a las principales vías de retorno a la trayectoria educativa encontramos un amplio número de alumnos y alumnas que deciden apostar por derivar su trayectoria hacia el desarrollo de vías profesionalizadoras (CFGM o CFGS). En este sentido, si bien algunos apuntan a la formación profesional de grado medio como mecanismo de reenganche a la hora de dotar de continuidad a su trayectoria formativa son los ciclos formativos de grado superior los que exhiben una presencia mayoritaria. Ya sea porque la discontinuidad educativa se dio posteriormente a la consecución del Bachillerato (requisito mínimo de acceso a los CFGS), porque se realizó un CFGM previamente o mediante la realización de la prueba de acceso pertinente (libre para mayores de 19 años y convocada anualmente) esta opción formativa parece mucho más apetecible que otras tales como los CFGM. Esto es debido principalmente a dos motivos. El primero es que los alumnos ven en los CFGS una opción más acorde a sus necesidades profesionales así como una titulación con un nivel “superior”. En segundo lugar, porque esta ofrece un puente mucho más cercano al futuro acceso a los estudios universitarios, lo cual para gran

⁵³ Véase el capítulo 3 sobre el contexto del sistema educativo en España.

parte de este alumnado, es el objetivo final de su retorno educativo. El alumnado que opta por estas vías se caracteriza por ubicarse en unas edades intermedias (entre 20 y 25 años) y presentar períodos de interrupción de duración baja-media (de 2 a 4 años). Además tiende a asociarse más con las trayectorias discontinuas instrumentales que con las expresivas.

“Yo trabajaba de camarera, lo fines de semana. Además dejé un montón de currículums, por todos los lados, de comercial y de todo. De mientras yo estaba realizando un curso de azafata de vuelo, me titulé y todo, pero luego dije no es realmente donde quiero ir... Entonces me dije: Yo quiero entrar a la Universidad ¿no? Entonces haré un ciclo, un grado superior, que en ese momento eran de un año. El fin último era ese, pero claro también tiene relación con lo que quería, el marketing y eso. Hice el ciclo y ahí sí que me preocupé por la nota y dije tengo que entrar. Saqué matrícula de honor en el ciclo.” (Raquel, 22 años, Administración y Dirección de Empresas)

En segundo lugar, están aquellos que retornan mediante una vuelta a la trayectoria académica. Si bien, vale la pena señalar que esta vía es la minoritaria, puesto que solo 4 de los 40 entrevistados han intentado con mayor o menor éxito reengancharse mediante la vuelta a la educación obligatoria o postobligatoria de tipo académico. Y es que la sensación que los y las jóvenes mantienen hacia el instituto continúa siendo de rechazo, debido precisamente al recuerdo de las experiencias negativas derivadas de su anterior vivencia de la educación secundaria obligatoria. Además, la edad juega aquí un papel central puesto que el imperante dominio de las trayectorias lineales propicia que la entrada de alumnado no tradicional en estos espacios genere una clara discordancia. Es por esto que de los cuatro alumnos que intentaron este proceso solo dos lo finalizaron (los más jóvenes y cuya discontinuidad fue de menor duración y dentro de la postobligatoria), siendo los otros dos casos un ejemplo de nuevo abandono.

En tercer lugar, existe una vía de retorno que preserva en mayor medida la linealidad dentro de la trayectoria. Esta es aquella relativa al alumnado que puede acceder directamente a los estudios universitarios porque previamente al abandono de la trayectoria educativa ya completó todos los requisitos educativos para poder hacerlo. De hecho, esta vía de acceso tiene la peculiaridad de que no requiere pasar ningún tipo de prueba de acceso o de curso preparatorio. El alumnado que se encuentra en dicha situación se caracteriza por un periodo de interrupción de la trayectoria educativa más bajo que el del resto de vías de acceso de la muestra, con parones que difícilmente

superan el año de duración. Además, dicho parón tiende a ser más expresivo que instrumental, por lo cual los efectos de la desvinculación a priori se presentan como menores. Sin embargo, no son pocos los que atribuyen esta disrupción a las barreras institucionales que la Universidad pone a su acceso, especialmente aquellos que se enfrentan a los elementos relativos a las notas de acceso o al exceso de demanda. En definitiva, esta vía de retorno se presenta como la puerta de acceso para aquellos cuya discontinuidad no presenta una disrupción, sino más bien, el aplazamiento de una decisión ya tomada previamente al abandono temporal de la trayectoria formativa.

“Bueno, yo sabía que quería acabar en la universidad, pero no sabía si ir a la universidad directo... Cansado de estudios, me decanté por hacer un año sabático... o algo así. Fui por una agencia e intenté coger aquel año para ir a Noruega, a trabajar, y también para aprender una cultura nueva, aprender inglés...” (Kirian, 21 años, Ingeniería Informática)

Finalmente, están aquellos alumnos que reemprenden la trayectoria educativa a través de las pruebas de acceso específicas para estudiantado adulto (+25 años) convocadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Estas pruebas están abiertas para todos los jóvenes mayores de 25 años que no tengan en su poder ni un título de formación profesional superior ni una titulación equivalente que de acceso a los estudios universitarios. Por otro lado, al tratarse de un test de acceso muchos de los jóvenes que aspiran a alcanzar la entrada por esta vía optan por prepararse en un centro especializado. Asimismo, éste sirve como testeo de sus capacidades y habilidades después de largos períodos alejados del sistema educativo, sus códigos y prácticas. El alumnado que opta por esta alternativa se caracteriza por ser alumnado de mayor edad, con una interrupción de la trayectoria formativa más extendida en el tiempo y cuyo carácter es generalmente mucho más instrumental que expresivo. Además, esta vía de acceso está relativamente más presente entre el alumnado de origen de clase trabajadora que entre los y las hijos de las clases medias.

“Hay una situación rara en la empresa [en la que lleva 17 años] y me planteo, voy a hacer el acceso de mayores de 25 años, por lo menos de momento. Ya no por tener otro trabajo, porque cuando te metes en un proceso de estos, mínimo son cinco años. Sino porque si tengo tiempo, quiero aprovechar este tiempo con algo que me llene de verdad. Decido ir a probar también con el miedo de, voy a hacer la prueba para mayores de 25 años... Pero el nivel del examen no es muy alto, con un 5 entras a cualquier carrera. Tenía compañeros que venían a prepararse conmigo a la escuela de adultos, a Barbera. De hecho la preparación

era de lenguas básicamente, de castellano, catalán e inglés y de las específicas no había preparación, te decían cuál era el temario y te tenías que buscar la vida.”
(Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

Una vez identificadas las principales vías y sus características diferenciales es interesante ver como el alumnado vive de manera igualmente desigual esta nueva etapa. Si bien es cierto que prácticamente la totalidad de los entrevistados viven este periodo como un momento enormemente esperado e ilusionante, factores como la edad de retorno, el tiempo desvinculado del sistema educativo o la vía de retorno no son para nada irrelevantes a la hora de comprender la experiencia subjetiva que se deriva del mismo.

En primer lugar, encontramos diferencias significativas en relación al factor edad. Tal y como se desprende del análisis de las entrevistas, los y las jóvenes de menor edad viven este proceso de manera mucho más naturalizada, abarcan una mayor amplitud de vías de acceso y este les genera muchas menos contradicciones. Además, muy vinculado a la edad se encuentra el segundo elemento: la duración de la desvinculación con la trayectoria educativa. Y es que a aquel alumnado que ha estado más tiempo apartado del sistema educativo no solo se le hace más “extraño” volver a las aulas sino que además en el transcurso de este periodo apartado del sistema ha perdido los hábitos y los códigos propios de la institución educativa dificultando en algunos casos la vivencia positiva y el éxito del retorno. Por último, y también muy interrelacionado con los elementos anteriores, está la vía de retorno seleccionada. Debido a la diferente naturaleza de las posibilidades que el sistema educativo ofrece para el retorno, algunas se presentaran como vías más “adecuadas” para determinados perfiles de alumnado no tradicional que para otros. No solo por el contenido en torno al cual se articulan sino también por la duración, el grado de dedicación y exigencia, el grado de experimentalidad o profesionalización de las habilidades y conocimientos o la composición social del alumnado que asiste (siendo especialmente relevante la edad media del mismo), entre otros.

En las siguientes citas se ven ejemplificadas dos posturas derivadas de vivencias de retorno educativo totalmente antagónicas. En la primera, Cristian accede a un CFGS de la rama que él deseaba después de 3 años inactivo educativamente hablando. Su experiencia es totalmente positiva y encuentra, tanto en los aprendizajes como en el entorno, un espacio de estimulación acorde con lo que necesitaba para reemprender su trayectoria.

“La formación profesional muy bien, o sea a mí me gustaba lo que hacía y tal, y ahí digamos que ya empecé a tener una rutina de ir a clase, sacar buenas notas... ¿Por qué? Porque me interesaba, o sea no era como estudiar, era aprender. Un ambiente que ya me interesaba, o sea en el instituto me hablaba el profesor de matemáticas y yo estaba haciendo dibujitos y ahora aquí en el ciclo el profesor me estaba hablando de algo que me interesaba.” (Cristian, 24 años, Comunicación Audiovisual)

En el segundo caso, Paula decide volver al instituto después de prácticamente 6 años de interrupción de la trayectoria educativa. A diferencia del primer ejemplo, tanto el entorno como el contenido se le presentan como ajeno y hostil. Esto resulta en una experiencia muy negativa y en un nuevo proceso de abandono de la trayectoria educativa. Si bien, a la larga reemprenderá la trayectoria en un nuevo espacio (en un centro para preparar las pruebas de acceso para mayores de 25 años), esta vez con un resultado mucho más positivo para ella.

“Cuando me apunté a reemprender el Bachillerato allí no había nocturno, que hubiera sido otro rollo, entonces yo me apunté a bachillerato normal. El primer día que llegué estaba preguntando en qué clase me tocaba y unos niños me dijeron: ¿tú eres la nueva profesora de no sé qué? y yo... no soy profesora soy alumna... Luego llegué a clase de Química y venga formulario, no tenía ni idea. Me frustré... y luego me tocaba educación física y yo decía ¿ahora me voy a poner yo a hacer gimnasia? Ese mismo día me vine abajo y dije yo aquí no pinto nada y me volví para mi casa. Lo dejé. Tal como me matriculé, me desmatriculé.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

En definitiva, tanto las vías como la experiencia y vivencia del retorno a la trayectoria educativa pueden ser diversas e incluso opuestas. Esto provoca que muchas de las primeras experiencias de retorno no sean tan favorables como se esperaba, no tanto por las disposiciones del alumnado como por el contexto del mismo. Por ejemplo, no es ni supone lo mismo ser un joven-adulto iniciando un CFGS, o una prueba de acceso universitaria en un centro especializado, que uno que experimenta un retorno a las aulas de un instituto ordinario.

7.1.3. Los principales agentes de cambio en la reanudación de los estudios: familia, amigos y otros significantes

Una vez analizado el proceso de retorno a la trayectoria educativa, vale la pena preguntarse quien ayudó a materializar, de manera directa o indirecta, esta decisión. Los y las jóvenes entrevistados son muy conscientes de que de haber afrontado esta vivencia

solos, pese a tener la opción de retornar a los estudios constantemente en su horizonte de acción (Hodkinson y Sparkes, 1997), es probable que jamás hubieran llegado a materializarla.

El principal actor que ha servido como punto de apoyo (material pero también emocional) a la hora de posibilitar el retorno educativo es la familia. Tal y como avanzábamos en capítulos anteriores, la familia juega un papel crucial a la hora de acompañar los procesos de decisión que emergen dentro de la trayectoria educativa. En este sentido, y después de vivir de primera mano los efectos de la desvinculación educativa sobre sus hijos e hijas, el posicionamiento familiar percibido de forma generalizada por parte del alumnado entrevistado es el de apoyar la decisión que identifican como más ventajosa para ellos. En este caso, el retorno educativo.

Asimismo, las familias (poniendo especial énfasis en el papel de las madres) no solo juegan un papel de consejeras, brindando su apoyo emocional y afectivo, sino que también ponen a la disposición de sus hijos todos los recursos de los que disponen. Entre los ejemplos más habituales destacan la cobertura económica parcial o total de los costes directos derivados de la reinserción educativa (matrícula, transporte, etc.) y la compensación de los costes indirectos o de oportunidad derivados de la vuelta al sistema educativo, abriendo de nuevo las puertas del domicilio familiar y/o cubriendo parte de los gastos ahora descubiertos por la reducción de las horas laborales o el abandono del empleo.

Por otro lado, los y las entrevistados afirman percibir que para sus familias el cambio no solo implica una mejora de las futuras oportunidades profesionales y vitales de sus hijos e hijas, sino también una oportunidad de mejora de las relaciones personales y un espacio de reconciliación de un vínculo dañado por la crudeza de la etapa de desenganche desarrollada en la educación secundaria. Asimismo, como veíamos anteriormente, el periodo educativo previo supuso en la mayoría de casos un alejamiento del núcleo familiar (frecuentemente culminado en forma de alejamiento físico propiciado por la inserción prematura en el mercado laboral durante el periodo de discontinuidad escolar). Las siguientes citas sintetizan estos elementos y ejemplifican a la perfección las estrategias desarrolladas por parte de la familia, especialmente en el caso de la primera madre, con el objetivo de reconciliarse con sus hijos a la vez que apuestan por una mejora de su futuro a medio y largo plazo.

“En ese sentido fue mi madre quien siempre apostó por mí. Mi madre me hizo una propuesta, ella era consciente de que yo no podía volver a su casa [mala relación con su padre e independencia prematura del núcleo familiar] y es cuando decide que si quería volver a estudiar ella me costeaba mi nueva vida. Decidió pues pagarme mis estudios, mis gastos, a cambio de que yo estudiara.”

(Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

“Me fui en verano de campamentos con el esplai y cuando volví mi madre me había apuntado a un grado superior. Sin decirme nada. Me apuntó porque me vio como muy perdida, que no tenía demasiado claro ni organizado lo que haría aquel año, y me apuntó a un grado superior. Yo lo encajé muy mal. Le dije que no, que ni de broma, que yo si hacía algo haría una carrera y no un grado superior, porque lo veía algo inferior, algo para los que no sirven. Pero lo hice. Y ahora no [lo ve igual], ahora tengo el concepto totalmente contrario porque realmente eso me ha dado trabajo”

(Bea, 21 años, Psicología y Biología)

El segundo actor o agente por orden de relevancia encontrado en los relatos analizados es la pareja. Esta juega un papel muy similar al de la familia, siendo principalmente un apoyo emocional y un refuerzo positivo constante a la vez que ejerce un papel como mediadora de los recursos. Además, como sucedía con anterioridad, los elementos percibidos como más relevantes siguen siendo los primeros, los relativos al apoyo y la confianza. Si bien, como principal diferencia se señala que ahora el proceso no se vive como una “cesión” de recursos materiales, tal y como sucedía con la familia, sino como una “compartición” de los mismos. En este sentido, son los recursos económicos los señalados como recursos principales (de nuevo, siendo clave la manera en que se enfrenta el coste de oportunidad de la vuelta de uno de los miembros de la pareja al sistema educativo), pero también aparecen como de suma importancia los recursos temporales y de gestión de la cotidianidad así como los recursos de cuidado de personas dependientes (especialmente cuando se tiene hijos).

En este sentido hay que tener en cuenta un elemento determinante: el factor edad. No es lo mismo el posicionamiento y las connotaciones que surgen en una relación prematura entre dos jóvenes que hace poco que se conocen y que tienen una elevada independencia, que la que se produce en el caso de dos jóvenes-adultos que comparten relación desde hace años y cuya vida se planifica de forma conjunta (de nuevo, especialmente cuando se tiene hijos). Es en este segundo caso donde la pareja juega un papel más influyente a la hora de condicionar las decisiones que se toman. Del mismo modo, no es de extrañar que

precisamente las dos citas que se presentan a continuación provengan de dos jóvenes mayores de 30 años.

“Esta actual pareja es la que me ha animado a acabar las tres asignaturas que me quedaban [del Bachillerato]. Él llevaba muchos años diciéndomelo, que tenía que acabarlo, que tenía que acabarlo, que solo con la ESO no tenía nada. Y yo lo daba por acabado pero el no.” (Alicia, 35 años, Educación Social)

“Fue cuando conocí a mi pareja, que es una carga de adrenalina espectacular. Yo sí estoy aquí es por ella, no hay más. Me acuerdo que nada más empezar con ella me dijo pero ¿tú a qué te dedicas? Y luego, cuando vivíamos en Italia, un día hablando me dijo, pero tu ¿qué quieras? O sea ¿qué te gustaría? Tiene que haber algo... Yo busqué una excusa y le dije que ya, pero que todo vale dinero... Ella me dijo olvídate, olvídate del dinero, si tu problema no fuese el dinero ¿qué te gustaría hacer?” (Javier, 34 años, Enfermería)

Pero, ¿es siempre esta influencia positiva? Hay un elemento fundamental a considerar y es que en algunas ocasiones excepcionales la pareja puede no solo no jugar un papel favorecedor del retorno a la trayectoria educativa sino que además puede producir el efecto totalmente opuesto. En algunos casos, la valoración que se desprende a posteriori es el de la pareja como “lastre”, es decir, como principal impedimento de hacer efectiva cierta voluntad de cambio. En este caso, hacia el retorno a la trayectoria educativa.

Este fenómeno se encuentra mediado principalmente por el origen social puesto que sucede con mayor frecuencia en aquellas parejas de clase trabajadora donde ambos abandonaron los estudios de forma “prematura”. La precariedad de su estabilidad laboral, la falta de objetivos a medio o largo plazo y las barreras identificadas relativas a sus opciones de mejora conjunta en términos de ascensión social, entre otros, son algunos de los elementos más recurrentes a los que los y las entrevistados acuden para señalar los elementos definitorios de la influencia de su pareja en esta etapa. Asimismo, coinciden en que el momento de ruptura fue una de las claves para dar un giro a su trayectoria biográfica y un punto de inflexión, en términos de Hodkinson y Sparkes (1997), en cuanto a su trayectoria biográfico-educativa se refiere, posibilitando en múltiples ocasiones, el retorno educativo deseado.

“Yo me decía ¿Cuánto tiempo voy a estar así? No soy feliz porque con él no me veo durante toda la vida y tampoco él tenía mucha iniciativa de nada. Él se conformaba con ir a echar una mano a su padre y haciendo chanchullos, algún trabajo esporádico, siempre estábamos al límite. (...) Y yo lo vi claro. Yo me veía que podía tirar para adelante, pero yo sola, porque él era como un lastre, era

tengo que trabajar porque estamos viviendo los dos aquí y tal... Yo tenía recursos para empezar pero él era como una mochila. Entonces lo dejé, me vine aquí y dije: ¡joder que me como el mundo yo sola!" (Paula, 28 años, Veterinaria)

Por último, existen otros agentes significativamente menos recurrentes pero cuya aparición marca de forma muy profunda las trayectorias biográficas donde aparecen. Estos son el grupo de iguales, las asociaciones y colectivos "sociales" sin ánimo de lucro, los profesionales educativos y los profesionales de la salud. Y es que la existencia de estos, si bien no juegan un papel tan remarcable en cuanto a los aspectos afectivos-emocionales de la decisión, proporcionan información de primera mano al respecto de las opciones existentes y modelos cercanos "de éxito" a emular.

En relación al grupo de iguales y a las asociaciones (esplais, clubs deportivos, etc.) estos ofrecen al alumnado la oportunidad de conocer de primera mano otras experiencias con objetivos e intereses similares pero con un desarrollo marcadamente distinto, frecuentemente basadas en trayectorias lineales. Por ejemplo, mediante el contacto con amistades, monitores, entrenadores o compañeros de asociación la mayoría de los cuales están cursando grados universitarios de diversa índole. Además, las asociaciones suelen ofrecer un elemento común (la educación, el arte, el deporte, etc.), cuyo contacto directo puede abrir nuevas ventanas de oportunidad dentro de los imaginarios del alumnado. Esto, si bien no propiciará por si solo la toma de decisiones hacia el retorno educativo, puede ser un elemento catalizador que le de forma.

En relación al papel de los profesionales, hay que reconocer que su aparición dentro de las narraciones es relativamente minoritaria (psicólogos, psicoterapeutas, oficinas de atención educativa, etc.). Sin embargo, en aquellos casos donde aparecen juegan un papel muy importante como informadores expertos y como orientadores clave. Su presencia acaba guiando con una gran incidencia al alumnado que recurre a ellos, dotando de confianza las decisiones presentadas o, por el contrario, aconsejando y desaconsejando otras vías hasta el momento no exploradas.

"Fue mi psicoterapeuta quien me dijo que me centrara en los estudios. Ahora me veía con la capacidad de volver, con las notas que tenía podía acceder y si era constante, tenía el apoyo del grupo. Tengo la gran suerte, que si tengo un problema tengo un gran grupo detrás, todos los compañeros de terapia, los veteranos, los psicólogos. Tengo como a mis abogados, todo el grupo detrás. Si tengo cualquier problema, mientras intente seguir estudiando ellos estarán allí." (Lidia, 30 años, Psicología)

“Tuve la suerte de que empezaba un curso de “monitor de lleure” completamente gratuito para parados. Yo nunca había estado de esplais ni había ido ni había tenido trato con niños ni nada. Mis padres se pensaban que estaba loca. Pero me dije bueno, voy a probarlo, si no me gusta siempre estoy a tiempo de dejarlo. Me saqué el título, conocí gente, compañeros que me llevó para toda la vida, buenos amigos. Y encontré lo que me gustaba, que es trabajar con niños. De momento era ámbito del ocio, pero ya iba pensando a ver si podía continuar un poquito más o no. Entonces dices... muchos de ellos son maestros o están acabando la carrera... Me recomendaron que entrara a la carrera de educación infantil o primaria, que seguro que me gustaría, que aprendería un montón de cosas súper interesantes, y que me iría muy bien... y me lo planteé y dije, pues vale.” (Andrea, 25 años, Educación Primaria)

“Tuve la suerte de que en mi ciudad hay la oficina joven de emancipación, que es... supongo que hay en múltiples lugares, que es para asistir a jóvenes. Hacen tutorizaciones para ver cómo vas, que quieras hacer... si no lo tienes claro... Allí van jóvenes que no tienen nada, quiero decir, ni estudian, ni trabajan... y van un poco a ver qué les dan. (...) En este momento pues lo recordé y fui. Y yo creo que es de las mejores decisiones que he tomado nunca, cuando hablo con alguien lo recomiendo mucho. Me hicieron como una entrevista para conocerme más y... y me hicieron descubrir quizás lo que yo quería hacer.” (Artur, 22 años, Física)

Todos estos elementos ponen de manifiesto la soledad institucional a la que se enfrentan los y las jóvenes entrevistados a lo largo de su trayectoria. Es por eso mismo que, en un momento de vulnerabilidad como el que supone el periodo de discontinuidad educativa, la necesidad de acompañamiento a las transiciones se vuelve un imperativo, promoviendo a su vez la aparición “sorprendentemente” recurrente de estos agentes y actores.

En conclusión, la vuelta a la trayectoria educativa implica, en la mayoría de casos, tomar una decisión que si bien es individual afecta o implica directa e indirectamente a un amplio conjunto de agentes. Algunos acompañaran al alumnado durante todo el proceso, otros solo de forma esporádica como catalizadores del mismo, pero todos y cada uno sumaran su grano de arena en la consecución de una decisión que “*les puede cambiar la vida*”.

7.2. Aspiraciones y expectativas educativas (y vitales) en un contexto de precariedad social

Como se ha visto en los diferentes aspectos de la trayectoria analizados en apartados anteriores, la educación no solo está presente de manera constante, al menos a nivel discursivo, sino que además, a partir de unas aspiraciones que frecuentemente pasan por

la continuidad educativa, guía y condiciona las acciones y decisiones que configuran la propia trayectoria. Dicho de otro modo, muchos de estos jóvenes aseguran que la Universidad siempre fue el objetivo final.

Sin embargo, antes de pasar a analizar las aspiraciones de los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales es muy relevante volver a clarificar la diferencia conceptual entre aspiraciones y expectativas. Citando a Curran (2017, pág. 84.) podríamos decir que “*la principal diferencia de estos conceptos es que si bien las aspiraciones hacen referencia a la parte más idealista sobre como los jóvenes imaginan su futuro, y tienen más que ver con los deseos, los sueños, las esperanzas, los anhelos, las expectativas, en cambio, hacen referencia a lo que uno espera, prevé, anticipa, asume y considera probable que vaya a suceder en su futuro próximo*” (Berrington, Roberts, y Tammes, 2016; Gale y Parker, 2015, en Curran, 2017). Así bien, pese a que este apartado se centra en el papel de las aspiraciones a la hora de delimitar la construcción de las trayectorias vitales será importante considerar su interrelación con las expectativas y las sinergias que de éstas se puedan occasionar.

En primer lugar, es básico destacar como la presencia de la Universidad dentro de sus imaginarios sociales, así como la intensidad de dicha presencia, será muy desigual según el perfil social del que provenga el o la joven así como del momento de su trayectoria en que nos situemos. De este modo, los jóvenes de origen de clase media se caracterizan por una presencia quasi unánime y dada por descontado de los estudios superiores como una etapa más de su trayectoria educativa. Estos tienden a imaginar y proyectar su futuro más plausible dentro de la institución universitaria. Además, muestran una elevada interiorización del valor que esta etapa tiene en sí misma, reconociendo su función social como fuente de producción y reproducción del conocimiento y poniendo de manifiesto la predominancia de la idea de la Universidad como centro de máximo prestigio.

“Yo tenía muy claro ya desde principios de la ESO que iría a la universidad. Yo creo que en parte también es porque bueno, mi madre... siempre la he admirado mucho y mi madre pues... no tiene una carrera, tiene dos y media... empezó medicina pero la dejó después hizo magisterio y después hizo psicología. Y no sé si es un factor que influyó... pero mis dos hermanos también fueron a la Universidad.” (Ángela, 21 años, Biología)

En este sentido, estos jóvenes no solo han interiorizado la función social de la institución universitaria sino que además han naturalizado su futura presencia en ella. La

Universidad no solo aparece como el ideal a lograr sino también como aquello que se espera de ellos, es decir, “lo que toca hacer”. En esta línea, su visión de la educación superior no está tan instrumentalizada como en otros perfiles aunque reconocen el valor que otorga la credencial. Además, tal y como se ha visto anteriormente estos correlacionan enormemente con un perfil mayoritario cuya discontinuidad corresponde a fines expresivos y, por consiguiente, con aquellos casos donde este paréntesis opera como espacio de descanso previo al inicio de esta nueva etapa esperada; evitando a su vez un efecto reductor de las expectativas debido a la vivencia del periodo de discontinuidad educativa dentro de la trayectoria.

“Sí, sí, yo tenía clarísimo que iría a la universidad, estaba obsesionada. No sé de donde me venía porque mis padres entraron a la universidad tarde los dos. Pero sí, yo tenía claro que quería ir a la universidad. Yo creo que era como un, debo hacerlo, y puedo hacerlo y punto, obsesionadísima.” (Alba, 21 años, Traducción e interpretación)

“Cuando tenía 11 años le decía a mi padre que quería saltarme el instituto, que cuando acabase el colegio, la primaria, me iría directo a la universidad. Yo lo tenía clarísimo, supongo que también porque era lo que veía en casa, por la tele, o lo que podía leer, y ya desde muy pequeño tenía claro que la cumbre del conocimiento residía en una universidad. Luego resulta que ahora estoy en la universidad y me doy cuenta que no, que está un poco más lejos, pero fue como una idea un poco obsesiva desde que era pequeño: venir a la universidad.” (Carlos, 25 años, Biología)

Por otro lado, los jóvenes de clase trabajadora presentan un discurso más intermitente en torno a la consecución de su acceso a la educación superior. Esto se hace especialmente relevante en el momento de abandono temporal de la trayectoria educativa, donde si bien no abandonan por completo su deseo de cursar una carrera universitaria, son conscientes de las barreras que deberán superar para ello así como de la brecha creciente entre sus aspiraciones y sus expectativas (Furlong y Biggart, 1999). Esto provoca que en algunos casos se ponga en duda su consecución, priorizando otros aspectos como la estabilidad económico-profesional del momento. Además, en este tipo de trayectorias fuertemente correlacionadas con aquellas categorizadas como discontinuas instrumentales, la lectura que se hace de esta futurible etapa destaca por el valor instrumental otorgado a la credencial educativa (en términos de mejora profesional) y no tanto por un reconocimiento del valor de la etapa en sí misma y de sus aprendizajes.

“Al principio todo fue una locura, yo no sabía ni español [proceso migratorio Brasil-Bolivia]… pero ahí era muy de pensar, de venga va, haces todos tus estudios ahora y después ya cobraras… entonces tenía eso claro cuando comencé. Cuando acabe Medicina cobraré un dinero y tal, y mejorará mi vida” (Alisa, 36 años, Medicina)

Si bien anteriormente se mencionó que para los jóvenes provenientes de estratos sociales más elevados esta transición supone un paso “natural” dentro de su trayectoria, para estos jóvenes la consecución del acceso a la educación superior implica un esfuerzo y sacrificio considerable. Todo ello para alcanzar la culminación de un deseo proyectado en términos idealizados, y sobre el cual, reconocen no tener toda la información. Cumplir con las aspiraciones educativas implica en muchos de estos casos abandonar ciertas certezas (trabajo y salario, tiempo libre, etc.) para afrontar nuevas incógnitas (desarrollo de los estudios universitarios, compaginación estudios-trabajo, futura inserción laboral, etc.).

“Entonces empiezo a darle vueltas, empiezo a darle vueltas [a volver a los estudios] y yo pensaba que claro, era otra vez retomar algo que… ¿qué hago?, ¿repito la selectividad? No… dejaba pasar como las oportunidades de inscribirme de nuevo y entonces esos 4 años estoy ahí con el tira y afloja de qué hago… y es que es eso, laboralmente estaba bien, estaba además con un contrato de jornada completa, tenía mi dinero, la pareja…” (Meritxell, 25 años, Relaciones Laborales)

Además, un elemento a tener en cuenta es que el perfil social no solo condiciona las aspiraciones y expectativas en términos de acceder o no acceder a los estudios terciarios, sino que también condicionan la forma en que este acceso se proyecta y se materializa. El tipo de institución, el régimen de asistencia, la internacionalización de los estudios, la carrera a escoger, todos estos elementos dependerán, en parte, de las condiciones con la que él o la joven enfrente esta nueva etapa. La siguiente cita ejemplifica a la perfección el proceso de transformación de las aspiraciones. Eva, cuyo origen socio-familiar era de “clase alta o corporativa” pero debido a problemas financieros vio cómo su estatus fue decreciendo paulatinamente hasta una situación familiar relativamente complicada, atribuye a estos elementos cambios sustanciales en lo que ella tenía interiorizado como su “trayectoria educativa ideal”. Ahora, siendo una estudiante adulta que necesita compaginar su trabajo con los estudios para mantener su independencia, analiza la que podría haber sido su trayectoria.

“Yo pienso que sí… que si mi contexto socioeconómico hubiera sido otro hubiera sido diferente, sí… yo quería hacer un Erasmus por ejemplo… de hecho yo pienso

que habría hecho el máster y el doctorado, y probablemente lo habría hecho en el extranjero... Esto ahora queda muy bien ¿no? Quiero decir... que ahora te dicen... niñas de 25 o 26 años... "he estado un año estudiando en los EEUU" y piensas otras tú... hombre pues muy bien ¿no? Yo también quería..." (Eva, 33 años, Historia)

Además, se identifica un sesgo claro entre el perfil social y la tipología de estudios a la que se aspira a acceder. En este sentido, las clases medias aspiran a aquellos sectores más asociados a ocupaciones de prestigio y reconocimiento social (Ciencias Naturales, Dirección Hotelera y Turismo, Derecho o Historia, entre otras), al mismo tiempo que las clases populares se decantan por aquellas ramas más pragmáticas y cuya translación con una posición laboral tiene una traducción más inmediata (algunos estudios de Ciencias Sociales como la Economía o las Relaciones Laborales o los diferentes estudios de Ingeniería, entre otros). Asimismo, la proyección hacia estudios de doctorado o al mantenimiento dentro de la academia está más presente en aquellos que provienen de un entorno de mayor capital cultural.

"Entonces mi objetivo ahora es estudiar, mejorar notas, y cuando llegue a 3º pedir becas de colaboración, irme metiendo en el departamento en 3º y 4º. En 4º coger las optativas que mis profesores de referencia me digan para mi proyecto profesional de botánica, cógete esta, esta y esta, y es lo que voy a hacer. Seguir intentando o sea meterme, meterme cada vez más en los departamentos." (Carlos, 25 años, Biología)

En segundo lugar, si nos centramos en las aspiraciones y expectativas laborales/profesionales, el elemento que más destaca es la presencia generalizada de ocupaciones altamente cualificadas. De nuevo, aunque existen claras diferencias relativas al perfil social del alumnado, la creencia de que su paso por la institución universitaria mejorará su experiencia laboral pasada es generalizada. Sin embargo, la forma en que esta creencia se plasma y se expresa es enormemente diferente.

En primer lugar, si nos centramos en los y las jóvenes cuyo origen socio-familiar proviene de un estatus más bajo, podemos observar como sus horizontes de acción en términos de Hodkinson (2008) quedan delimitados por las experiencias personales y la información incompleta obtenida de su entorno y del desarrollo de su trayectoria; así como de la desigual posesión de capitales (especialmente el cultural y el social). En este sentido, pese a que no se detecta claramente un proceso de autoexclusión en relación a aquellas opciones culturalmente dominadas por la clase media, sí que se identifica una

ligera reducción de las aspiraciones así como cierta expresión de duda en torno a la consecución de sus objetivos.

“[A la pregunta: como te ves en 5 o 10 años] Espero que trabajando y viviendo sola, o con pareja si tuviera, y trabajar... sueño con trabajar en un trabajo que se vean los estudios, aunque sé que es difícil, pero no se... no trabajando yo qué sé – no quiero decir nada por sí queda feo- pero yo qué sé, de cajera por ejemplo” (Clara, 22 años, Económicas)

Además, estos y estas jóvenes basan la construcción de sus expectativas y aspiraciones en base a una percepción subjetiva más localista (vinculada al entorno inmediato) de las oportunidades. En el caso de Alberto, su psicoterapeuta trabaja vinculada estrechamente con el cuerpo policial. Este hecho ha tenido impactos significativos a la hora de definir sus aspiraciones vitales, viéndose plasmado tanto en su elección de los estudios (Criminología) como en sus expectativas profesionales, las cuales vienen enormemente influencias por su experiencia personal y la incorporación de nuevos modelos de éxito.

“Pues yo la verdad que si no es este año, yo espero el siguiente año entrar a la policía, bueno aprobar una oposición. Entonces el año que viene, el Septiembre que viene, pues ya estar en la academia y de aquí a 2 años ya ejerciendo como policía. Luego, de aquí a 8 o 9 años seguro que tener la carrera acabada y entonces me plantearía mejorar a través de la carrera que he estudiado dentro del cuerpo, meterme en algún departamento dentro del cuerpo o algo” (Alberto, 27 años, Criminología)

Por otro lado, si nos centramos en los y las jóvenes cuyo origen social se corresponde con un estatus más elevado, vemos como estos interpretan la consecución de sus aspiraciones como parte de su biografía normalizada (Du Bois-Reymond, 1998). Es decir, un hecho relativamente esperable. Y es que para ellos, poseedores de un mayor capital económico, pero sobretodo cultural y social, se plantea de forma naturalizada el dejar de lado aquellos discursos en torno a las posibles restricciones materiales, ampliando sus horizontes de acción hasta donde su percepción subjetiva de las oportunidades les permite.

Además, la construcción de las aspiraciones profesionales se erige hacia lo abstracto, dejando frecuentemente atrás las experiencias subjetivas estrictamente personales. Su aversión al riesgo también es menor y, consecuentemente, su ambición profesional y vital es más elevada.

“Bueno... no sé exactamente cómo enfocarlo...pero quiero hacer algo que esté relacionado con los viajes, el turismo y el deporte ¿sabes? Como una agencia de

viajes que te lleve a hacer deportes por todo el mundo... Un salto de paracaídas super especial porque caes en no sé dónde en Abu Dhabi... Una inmersión de submarinismo en Australia por ejemplo, la gran barrera de coral, para verla... hacer esto ¿sabes? Es una idea..." (Manel, 23 años, Turismo)

"A mí, a la larga, lo que me gustaría es dirigir un hotel, bueno, una cadena hotelera mejor dicho. Es muy complicado, pero creo que puedo hacerlo... Y bueno, dirigir o ser la subdirectora de una cadena hotelera, sí." (Patricia, 22 años, Dirección Hotelera)

Un último elemento interesante es aquel relativo a la sensación de reversibilidad de la trayectoria y al valor de la inversión atribuida a la consecución de las aspiraciones. Para los jóvenes de clase trabajadora, con un menor cumulo de capitales a su disposición, su apuesta por volver a dotar de continuidad a la trayectoria educativa y acceder a la Universidad se plantea como definitiva. Su acceso implica una inversión muy amplia en términos de esfuerzo, tiempo, dinero y desgaste físico-social, y por ello, esperan un beneficio directo (generalmente en términos laborales) y proporcional a su inversión.

"Hombre si tengo que volver al trabajo anterior sí que sería un fracaso, si es por un período de tiempo mientras hago otra cosa pues no, pero sí la verdad es que si en los próximos años no consiguiera trabajar de nada relacionado [con la Veterinaria] sí que sería un fracaso. Porque sí, inviertes muchísimos años, inviertes muchísimo esfuerzo, como para luego no llevarlo a cabo." (Rocío, 22 años, Veterinaria)

Por otro lado, aquellos jóvenes correspondientes a perfiles más expresivos de la discontinuidad y cuya posición social les permite lidiar con esta situación con mayor facilidad, afrontan esta etapa de una manera menos determinista, sabiéndose respaldados por una red de capitales que amortiguan la caída en caso de "fracaso". Además, su punto de partida más acomodado implica, en términos generales, una menor inversión que a su vez exige una menor rentabilidad a corto plazo. Si bien ellos también esperan de su paso por la institución universitaria una futura mejora profesional, esta mejoría es dada por supuesto, no se atribuye exclusivamente a la adquisición de la credencial y se enmarca en el reconocimiento de un contexto de trayectorias cambiantes y no lineales, huyendo del cortoplacismo visto en los casos anteriores.

"No, o sea si luego salgo y cobro exactamente lo mismo, estaría satisfecho también. Estoy aquí para aprender y para saber más cosas, y para mejorar profesionalmente... No para luego salir y cobrar más. Porque si fuera por salir y cobrar más, directamente con la diferencia de sueldo me hubiera quedado

trabajando estos 4 años y hubiera ganado lo mismo de lo que ahora estoy gastando sin cobrar nada.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

En definitiva, a lo largo de este apartado se ha analizado el papel de las aspiraciones, educativas y profesionales, a la hora de definir la construcción de las trayectorias educativas y vitales. A su vez, se ha puesto sobre la mesa la necesidad de profundizar en el análisis del perfil socioeducativo y su incidencia a la hora de configurar y transformar dichas aspiraciones. En el siguiente apartado se pretende llevar un paso más allá este análisis, centrando su foco en las diferentes lógicas que se esgrimen a la hora de materializar las aspiraciones educativas en el acceso. En otras palabras, de analizar las diferentes lógicas atribuidas por el estudiantado no tradicional al acceso a la educación superior.

7.3. Lógicas de acceso a la educación superior

Tal y como hemos visto en el apartado anterior las aspiraciones educativas y profesionales de los y las jóvenes entrevistados se articulan en torno a las proyecciones que ellos mismos hacen de su futuro educativo y profesional; basadas en la construcción de horizontes de acción constituidos principalmente por las oportunidades objetivas, su percepción subjetiva de las mismas y sus experiencias personales. Sin embargo, e independientemente de si sus aspiraciones educativas se han visto culminadas o no, todos y cada uno de los sujetos entrevistados han cumplido con el objetivo de acceder a la Universidad, dotando así de continuidad a su trayectoria educativa hasta la consecución de uno de sus deseos más arraigados.

Es por ello que es de gran relevancia analizar los motivos y las lógicas que llevaron a materializar esta decisión. Las lógicas de este acceso difieren enormemente entre los casos analizados. Algunas se posicionan de manera casi antagónica. Es por ello que para facilitar su comprensión han sido identificadas y agrupadas en tres grandes categorías que congregan, con mayor o menor determinación, las diferentes lógicas esgrimidas. Estas son la educación superior como herramienta de mejora de la carrera profesional, la educación superior como clave para cumplir un proceso de autorrealización profesional y vital y la educación superior como etapa final de una trayectoria socialmente, familiarmente e individualmente dada por supuesto. En los siguientes puntos se analizará en profundidad cada una de ellas.

7.3.1. Huyendo del pozo de la precariedad: la educación como mecanismo de movilidad social

El primer grupo de lógicas atribuidas al acceso a la educación superior hacen referencia a la idea de la mejora profesional a través de la adquisición de un mayor nivel de estudios y de una credencial educativa superior. Entre los jóvenes que justifican su acceso a través de este tipo de argumentaciones, los cuales constituyen la mayoría dentro del estudio, impera la idea de que es el título universitario (o incluso el post-universitario) el que tiene la llave de acceso a un segmento del mercado laboral más cualificado, con mejores condiciones laborales, con mayor estabilidad y con una mayor probabilidad de “hacer carrera profesional”.

En este sentido, la lectura que realizan estos y estas jóvenes es la de la universidad como una pieza indispensable en la cadena de acontecimientos que les llevará a una mejora de su futuro personal y profesional. Esta encaja así en la siguiente cadena causal: “Si accedo a la Universidad podré acceder a un mejor trabajo y si accedo a un mejor trabajo podré mejorar a nivel social”.

Sin embargo, pese a que estas lógicas son las más extendidas dentro de la totalidad de los diferentes perfiles analizados, no es casual que a su vez estén más arraigadas dentro de los jóvenes de clase trabajadora provenientes de un entorno social más desfavorecido y con una menor acumulación de capitales a su disposición. Para ellos, la idea de ascensión social pasa inevitablemente por la obtención de la titulación universitaria como mecanismo de movilidad.

“Yo cuando llegué aquí [a España] me dije: tengo que hacer algo porque quiero tener un futuro mejor, quiero ganar dinero, quiero cuando sea mayor tener una casa muy grande. Y todo eso pasa por tener un buen trabajo, y el buen trabajo pasa por ir a la Universidad.” [Pablo, 27 años, Ciencia y Tecnología de los alimentos]

A su vez, dentro de este perfil de alumnado destaca enormemente la voluntad de acceder a un puesto de trabajo con unas mejores condiciones laborales que las vividas hasta el momento en su precaria experiencia en el mercado laboral. Especialmente destaca el papel del salario, y es que para ellos el acceso a la Universidad implica una inversión (temporal, pero sobretodo económica) que se verá precisamente recompensada en un futuro mediante el acceso a un puesto de trabajo cualificado o altamente cualificado cuya retribución se adecuará o superará a la inversión realizada.

“A ver es que yo creo que ahora mismo para trabajar necesitas una carrera sí o sí, entonces un módulo obviamente te da una experiencia pero tampoco... para mí no vas a cobrar lo mismo en un futuro teniendo un módulo que teniendo una carrera... yo veo que el esfuerzo que está haciendo mi madre ahora en un futuro se verá compensado por lo que yo voy a ganar.” (Clara, 22 años, Económicas)

En este sentido, y tomando como referencia el modelo analítico presentado en capítulos anteriores, nos encontramos ante un tipo de lógicas de acceso a la educación superior mayoritariamente regidas por una dimensión fuertemente instrumental, puesto que el valor de la acción reside en su resultado: la mejora de la empleabilidad y de las condiciones de competición en el mercado laboral. La acción de acceder a la Universidad se realiza frecuentemente sin imposiciones externas pero su objetivo no reside en la voluntad de mejora del conocimiento y del aprendizaje de la disciplina tanto como en el objetivo de obtener el título o credencial educativa que permita acceder a segmentos superiores en un mercado laboral fuertemente estratificado como el actual.

Estas lógicas, de nuevo, más propensas dentro del alumnado de clase trabajadora, operan mediando este fenómeno con un ojo puesto en la profesión y la carrera profesional posterior, instrumentalizando el acceso a la educación superior en la línea de la mejora socioprofesional comentada hace escasos instantes. Además, se tiene muy presente el valor protector frente al riesgo de desempleo que la credencial proporciona.

“No siempre, pero el título universitario te abre más puertas, eso sí cierto. Tu puedes estar bien haciendo un ciclo de formación profesional de cualquier cosa, y te puede abrir las puertas al mundo laboral, pero siempre estarás por debajo de una persona que tenga una carrera universitaria, quieras o no.” (Arantxa, 21 años, Traducción e interpretación)

Por otro lado, este foco en la carrera profesional dentro del segmento del mercado cualificado como mecanismo de ascenso social pasa por la voluntad de estar profesionalmente en la vanguardia así como de mejorar la situación de “desfase” a la que se enfrentaron sus padres y madres en algún momento de su carrera. Citando a David, su paso por la educación superior espera que lo convierta en uno de los “irremplazables” dentro del mercado laboral. Es decir, en uno de aquellos trabajadores cuyos conocimientos cualificados lo convierten en parte esencial del propio trabajo y dificultan su substitución.

En este sentido, en relación a la mejora de la posición social de los padres, estos y estas jóvenes creen que sus oportunidades vitales incrementaran sustancialmente una vez

finalizados los estudios superiores mejorando con ellas su calidad de vida y su estrato social (poder adquisitivo, estilo de vida, etc.).

“Los avances son buenos para la humanidad y malos para un conjunto de gente. Por ejemplo la revolución industrial ¿no?, para los que en ese momento trabajaban en el campo fue una putada. En el caso mi padre, el yeso ahora se ha acabado por culpa de los alemanes y de los ingleses que trajeron las placas de pladur. El pladur antes no existía, entonces todo se enyesaba, ahora todo se pone pladur, que es un prefabricado de yeso que ya viene preparado. Entonces lo que compras es el material, pero el material ese lo compras, y ya no pagas la mano de obra a un yesero, y el yesero ya no tiene trabajo. Quizás es un gran avance para nosotros, pero es una putada para ciertas personas temporalmente ¿no?, y bueno yo quiero estar en esa cumbre de las automatizaciones.” (David, 36 años, Ingeniería informática)

Sin embargo, esta apuesta por la vuelta al sistema educativo y por la educación superior, la cual implica como mínimo una dedicación completa de cuatro años de duración, tiene claras repercusiones en cuanto al periodo “actual” se refiere. Tal y como cita de nuevo el propio David en su entrevista, su decisión de ir a la Universidad ha implicado “hambre para hoy, pan para mañana”. Como veíamos en capítulos anteriores, el proceso de retorno educativo implica en múltiples casos renunciar o reducir la dedicación al trabajo, al ocio y al tiempo con la familia. Sin embargo, este perfil de alumnado movido por la mejora profesional considera que la recompensa posterior indudablemente valdrá la pena (en términos de mejores condiciones laborales en un trabajo más atrayente, más dinero para un mejor ocio y más tiempo de calidad con la familia).

“Para poder ir a la Universidad he tenido que delegar mi empresa a otra persona. Y si tú delegas tu empresa a otra persona, que no la ha montado él, esto tiene sus repercusiones. Hemos bajado más de la mitad de la producción este año. Ha sido el precio que he tenido que pagar. Pero yo estoy dispuesto a perder incluso toda la empresa entera. A la larga creo que valdrá la pena.” (David, 36 años, Ingeniería informática)

Un último elemento relativo a esta amalgama de lógicas relativas a la mejora profesional es aquel que hace referencia al impacto de la crisis económica de 2008. Algunos de los casos analizados acuden a la educación terciaria como reacción a los efectos precarizantes y al desempleo propios de la crisis económica vivida en los últimos años en este país. En este sentido, estos y estas jóvenes, generalmente más adultos que el resto, optan por retornar a los estudios, y especialmente a la educación superior, como una estrategia reactiva en clave de mejora de las oportunidades. Reconociendo a su vez que si

dicha situación de crisis no se hubiese producido, es posible que jamás se hubieran decantado por dejar de lado su antiguo empleo para emprender este nuevo proyecto vital.

“Yo no sé porque, pero originalmente pensaba en hacer algunos estudios o algo para poder encontrar un trabajo relacionado con la administración [que era a lo que se dedicaba], aunque finalmente tampoco he estudiado nunca nada de administración eeh. Eso sí, al final pienso que si la crisis del 2008 no hubiera llegado y no me hubieran echado del trabajo probablemente seguiría allí [en su anterior trabajo no cualificado].” (Rocío, 22 años, Veterinaria)

En definitiva, la presencia de lógicas de acceso a la educación superior como mecanismo de movilidad social ascendente se encuentra muy presente. En mayor o menor grado, prácticamente la totalidad de los entrevistados hacen referencia a este tipo de elementos a la hora de explicar sus motivos de acceso. Sin embargo, estas argumentaciones están más presentes entre los jóvenes de clase trabajadora, precisamente aquellos cuya única manera de mejorar la posición heredada de sus padres reside en apostar todo en este proceso de inversión educativa; aunque esto implique sacrificios y esfuerzos adicionales.

7.3.2. Última llamada. Cumpliendo la autorrealización “vocacional”

El segundo grupo de lógicas de acceso a la educación superior identificado es aquel referente a los procesos de autorrealización personal y profesional. Si bien sería muy reduccionista afirmar que los elementos relativos a la autorrealización son totalmente independientes a la voluntad de mejora profesional, estos alumnos priorizan los elementos no económico-laborales de la consecución de los estudios universitarios.

En este sentido, cuando hablamos de autorrealización como elemento central que guía las lógicas de acceso nos referimos a los beneficios que los y las estudiantes universitarios esperan obtener a través de la propia realización de sus estudios universitarios (Rentería, 2012). Este fenómeno nos transporta más allá de los elementos de mercado y abre una ventana a la hora de contemplar el valor que el alumnado otorga a los conocimientos y habilidades que están adquiriendo en su proceso formativo; asimismo, esta sensación de realización personal nace pero no se limita al periodo estudiantil, extendiéndose y prolongándose mediante la percepción de una posible incorporación a un área profesional vinculada con los estudios realizados, presente dentro de su horizonte de acción y cuyo acceso obedece al cumplimiento de sus expectativas y aspiraciones.

Además, tal y como veremos a lo largo del apartado, éstos dotan de un mayor valor al proceso de consecución de los aprendizajes y no se centran de manera exclusiva en la consecución del título. Este fenómeno es debido, en parte, a que el alumnado que esgrime este tipo de lógicas proviene mayoritariamente de entornos más favorecidos y con un perfil sociofamiliar más propio de la clase media. Tal y como cita Elena, su objetivo una vez accedida a la universidad no es el de obtener un mejor sueldo. De hecho ya disponía de uno que satisfacía sus necesidades, pero esto era provocado por el hecho de que su padre dispone de una empresa propia. Y ella, trabajando en dicha empresa, no se sentía plenamente feliz.

“Si quieres que te diga la verdad no se ni que ganan los educadores. Si fuese por dinero me quedaría donde estoy [en la empresa de su padre], pero no sería feliz...” (Elena, 29 años, Educación Social)

En relación a la tipología de lógicas que rige esta categoría encontramos dos ejemplos claramente diferenciados. Por un lado, tenemos aquellos jóvenes cuya idea de fondo detrás de su acceso a la Universidad es la de “cumplir un sueño”. Estos alumnos se caracterizan por considerar su acceso como una “última oportunidad”, es decir, como un último tren que si no cogen no volverá a pasar jamás. Por esto mismo, su lógica es altamente expresiva, es decir, muy enfocada a la voluntad de mejora del aprendizaje de la disciplina y a un incremento de los conocimientos del campo profesional en que esta está inmersa.

En estos casos, el alumnado se caracteriza por ser un alumnado más mayor, con un periodo de discontinuidad de la trayectoria educativa más elevado, siendo este generalmente de carácter instrumental. Asimismo, incluso la pérdida del estatus laboral adquirido durante los largos años insertos en el mercado laboral parece un sacrificio que compensa al malestar que generaría perder esta última oportunidad.

“Yo pienso que es una cuenta pendiente que tenía, una cuenta pendiente con la vida. Era por así decirlo, la última oportunidad. Si no lo hacía ahora, viviría toda mi vida con ello, entonces pfff...” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

En segundo lugar, encontramos otro perfil de alumnado cuyo acceso también viene mediado por la necesidad de autorrealización pero cuya lógica se caracteriza por ser más instrumental que en el caso anterior y por estar regulada socialmente (estos alumnos se rigen por la voluntad de no querer ser los únicos de su entorno social, familiar o profesional sin estudios). En este perfil, la lógica de acceso ha sufrido un proceso de

hibridación y la decisión de acceder a los estudios universitarios proviene tanto de su voluntad de mejora personal como de la presión social de obtener unos aprendizajes que otorguen cierto prestigio y que, consecuentemente, articulen su identidad en torno a ellos. Como se observará en el próximo apartado, las lógicas de acceso identificadas en estos jóvenes se encuentran a medio camino entre la tipología aquí explicada y la presentada a continuación.

En este sentido, al igual que como sucedía anteriormente, el valor atribuido a la credencial no determinará los motivos del acceso, si bien, a esta se le reconoce un cierto valor social. De nuevo, este fenómeno está delimitado por dos elementos: el perfil social del o la joven y su edad, siendo este tipo de lógicas más propias dentro de la clase media y de la clase trabajadora de mayor edad y cuya trayectoria ha sufrido un mayor recorrido.

“Si te digo la verdad lo hago: uno, porque es vocacional, y dos, por mí mismo, por sentirme yo realizado. Te lo juro no es una cosa que diga, es por el trabajo o por el suelo, es por mí, por mí. Es por tener 60 o 70 años y sentarme y decirle a mi nieto: tu abuelo ¿Qué es tu abuelo? O a mi hijo: tu padre ¿Qué es tu padre? es alguien. Ni mejor ni peor, pero es alguien.” (Javier, 34 años, Enfermería)

Sin embargo, el proceso de materializar esta lógica implica sacrificios que, al igual que en la tipología anterior (lógicas basadas en la búsqueda de la mejora profesional y social), impactan de manera directa en la manera en que los y las jóvenes no tradicionales deciden reprenden su trayectoria. Para mucho de estos alumnos, especialmente aquellos con trayectorias discontinuas más prolongadas en el tiempo, sus obligaciones derivadas de los compromisos adquiridos en el día a día (especialmente el trabajo y la familia) suponen un elemento restrictivo muy significativo. La siguiente cita de Claudio exemplifica a la perfección esa lucha interna entre “lo que debe hacer” y “lo que desea hacer”. Al final, esta segunda se impone pero esto no asegura ni su continuidad a lo largo de los cursos académicos ni la consecución de la credencial.

“Yo tenía la idea pues de que tenía que retomar aquello que dejé, o sea tenía la inquietud permanente de que yo tenía un fin, una meta, y la meta era estudiar. No sé, era una cosa que no me dejaba dormir incluso. Una inquietud permanente. Yo me iba a trabajar e iba ya con desgana... Era una cosa ya que incluso me deprimía, porque no sé, no me sentía a gusto con lo que estaba haciendo. Tenía 40 años y tenía que arriesgar, si no me hubiera muerto con la duda de no haberlo intentado. (...) En mi trabajo me dijeron: mira, no sé, tienes un trabajo fijo, o búscate una cosa en que te conozcan, porque había opciones de recomendarme en otro sitio... Pero no, esto era una cuestión personal mía. (...) Ahora a veces

me pregunto: ¿Qué estoy haciendo? Tengo 2 niñas, no tengo trabajo y estoy estudiando. Veo mi situación de aquí a unos meses y será muy difícil. Tendré que hacer algo... Pero no me arrepiento” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Públicas)

En definitiva, pese a su presencia menor, las lógicas de acceso a la educación superior atribuibles a la realización personal emergen como un gran baluarte para aquellos alumnos no tradicionales cuyo tren parecía que ya había pasado. Este perfil de alumnado caracterizado por ser más mayor, generalmente con familia y cuya situación profesional presenta trabajos precarios pero estables, decide romper con una situación de “cierta comodidad” para emprender esta nueva etapa de su trayectoria biográfico-educativa. En este contexto, intentar lograr cumplir con sus aspiraciones educativas, pero también vitales, aparece como la única alternativa una vez ésta opción se presenta ante sus ojos.

7.3.3. Cumpliendo los designios de... ¿quién? La Universidad como dado por descontado

En tercer y último lugar se identifican aquellas lógicas que, directa o indirectamente, se atribuyen a elementos propios del dado por supuesto o de la influencia del entorno sociofamiliar en la construcción de las lógicas de acceso a la Universidad. Como remarcan Gale y Parker (2015) dentro del imaginario social se incluyen elementos tales como la opinión colectiva sobre la educación superior, incluyendo en ella cuestiones tan relevantes como para quién está (o debería estar) destinada. Asimismo, a pesar de que la educación superior es un bien “supuestamente” universal, persisten determinados presupuestos que confirman el desigual acceso al control de la información y las experiencias (Gale y Parker, 2015) y que ponen de manifiesto el desigual “derecho” (*entitlement*) percibido por los diferentes grupos sociales (Archer et al. 2007; Mills y Gale 2010).

En este sentido, tal y como sucedía en las categorías anteriores, se identifica una marcada mediación del perfil social, siendo las clases medias de origen socioeducativo familiar más elevado y cuyos padres han accedido previamente a los estudios terciarios las más presentes a la hora de esgrimir este tipo de lógicas atribuibles al acceso. Además, estas correlacionan enormemente con aquellos alumnos cuya discontinuidad de la trayectoria educativa se realizó por motivos expresivos (especialmente viajar, formarse, experimentar y decidir hacia donde encaminar su futuro) y cuya duración fue equivalente a un parón de un curso académico (o menos).

Debido a las experiencias subjetivas propias de su entorno social (en capítulos posteriores analizaremos la importancia del concepto de *habitus* a la hora de hablar de las desiguales experiencias educativas), estos y estas jóvenes dan por supuesta su participación dentro de la educación terciaria como una etapa más dentro de su trayectoria educativa. En este sentido, pese a vivir una etapa de su trayectoria fuera del sistema educativo, estos nunca se han planteado no dotar de continuidad a su trayectoria educativa así como la no consecución de su acceso a la Universidad.

“De manera racional, o sea si me pongo a pensar, nunca me he planteado no seguir estudiando, nunca, no, no” (Jorge Javier, 23 años, Sociología)

En este sentido, se puede afirmar que la familia juega un papel primordial en la conformación de las lógicas de acceso a la educación superior. Sin embargo, su incidencia en la construcción de las lógicas de acceso puede ser más o menos dirigida y consciente.

En primer lugar, algunas familias ejercen una influencia que podríamos catalogar como indirecta, la cual está basada en la influencia y la presión sociofamiliar ejercida por la hegemonía imperante basada en la consecución de títulos educativos y categorías profesionales vinculadas a titulaciones superiores por parte de los diferentes miembros de la misma. Este tipo de lógicas operan a partir de la voluntad de “no fallar” a los agentes externos (véase pareja o familia) así como en la lucha por evadir el “desclasamiento” propio de ser el único sin título dentro de su entorno más cercano. A modo de ejemplo, en la siguiente cita Daniel pone de relieve de manera clara y concisa como decidió ir a la Universidad debido a la tradición que su familia había desarrollado al respecto.

“Un poco en mi familia ir a la Universidad es la tradición. Todos mis primos, que tengo 25, han ido a la universidad en algún momento. Y mis padres, mis tíos, etc., etc., entonces es un poco eso, la tradición.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

Por otro lado, encontramos otras familias cuya influencia ejercida es mucho más directa. De hecho, los jóvenes que se encuentran en esta situación se caracterizan por desarrollar un modelo de lógicas de acceso reguladas externamente y basadas en la imposición familiar. Estas se definen por la obligatoriedad del desarrollo de los estudios universitarios como mandato imperativo o, de manera más sutil, mediante la búsqueda de incentivos por parte de la familia con el objetivo de influenciar el acceso o la elección de

unos determinados estudios. Si bien, vale la pena destacar que este tipo de posicionamiento es el menos común dentro de los diferentes casos analizados.

“Decidí matricularme en ADE mas por decisión familiar que por otra cosa. Que a ver, yo creo que si yo hubiese querido, hubiese podido hacer lo que yo hubiese querido, lo que pasa es que en ese momento intenté ser un poco consciente de la realidad...” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

“Mi padre era una poco estricto y me dio dos opciones: Universidad o Universidad” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Públicas)

Sin embargo, pese a las diferencias encontradas en los supuestos que conforman las lógicas influenciadas por el entorno social-familiar, estas siguen teniendo un marcado elemento de clase que les acompaña de manera transversal. Este fenómeno se vislumbra claramente en el hecho de que los diversos posicionamientos comparten la idea de los estudios universitarios ejercen una función social clara como mecanismo-barrera que evite los procesos de descenso en la escala social.

A diferencia de los casos analizados en la primera tipología de lógicas (acceso a la educación como mecanismo de movilidad social), la cual vale la pena recordar que era más propia de los alumnos y alumnas de clase trabajadora, el objetivo poco explícito pero muy presente aquí no es el de ascender socialmente sino el de consolidar el estatus familiar y evitar los impactos de la precariedad social en términos de desclasamiento.

“Aquel periodo [discontinuidad educativa] me afectó mucho, y bueno, yo creo que sobre todo afectó más a mi madre. Mi madre se preocupa mucho por nuestra subsistencia, nuestra supervivencia... y ella me decía y me dice: haz una titulación, obtén un título, podrás trabajar y podrás vivir... Ella lo ve muy así y entonces cuando se presenta una dificultad pues ella sufre... Y a mí se me ha pegado un poco. Digamos que soy una catastrofista. Yo siempre me decía: Ángela suspenderás y no tendrás el título universitario y vivirás bajo un puente... siempre con la idea obsesiva de si no tienes el título universitario no tienes nada...” (Ángela, 21 años, Biología)

“Yo creo que sí que tiene que ver con la “presión familiar”, porque no conozco otras opciones que no sean ir a la Universidad. No lo sé, pienso que es la opción más clara, la que conozco más y la que sé que me aportará más seguridad y más opciones en un futuro. Opciones no sé, a tener un trabajo como el de mis padres y unos conocimientos básicos para la vida. Es la opción más segura para formar parte de la Sociedad en la que vivimos creo.” (Eva, 33 años, Historia)

En definitiva, los elementos sociales y familiares que configuran el entorno del alumno juegan un papel muy relevante a la hora de definir las lógicas que regirán el retorno educativo y la elección de los estudios universitarios. En este sentido, los jóvenes de clase media tienden a interiorizar esta etapa como una etapa más dentro de su trayectoria, dada por sentado tanto en lo relativo al acceso como a su consecución, debido principalmente a las experiencias cercanas de su entorno tanto familiar como social. Asimismo, si bien la manera en que esa influencia opera difiere según los casos, la lucha por la consolidación del estatus de clase familiar sigue siendo el objetivo primordial. La consecución del cual pasa por la obtención de las credenciales educativas.

Capítulo 8. Condicionantes del acceso a la educación superior

8.1. De los condicionantes biográficos a las restricciones propias del acceso

Tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de los capítulos anteriores, las trayectorias biográfico-educativas están constituidas por una serie de elementos y experiencias secuenciales y cronológicamente dispuestas, enmarcadas en un entorno socialmente estructurante, que en su conjunto y combinación constituyen un resultado determinado con una forma y un sentido distintivos. Es por ello que, si se quiere hablar de los condicionantes de acceso a la educación superior, la primera referencia obligada debe ser a la propia construcción de la trayectoria.

La construcción de las biografías educativas no tradicionales viene delimitada por toda una serie de elementos socio-familiares, educativos y personales cuya influencia en el desarrollo de la trayectoria ya es un factor condicionante en sí mismo. Desde los elementos familiares y sus impactos en términos de relación alumno-familia y alumno-escuela (Capítulo 6) hasta las cuestiones educativas relativas al propio abandono y posterior retorno educativo (Capítulos 6 y 7) pasando por los efectos de la inmersión prematura en el mercado laboral (Capítulo 7) o el impacto de elementos personales tales como el sufrimiento de enfermedades o adicciones, los efectos de la movilidad geográfica o la vivencia de etapas de inestabilidad emocional durante el transcurso de la trayectoria educativa (Capítulo 7), todos y cada uno de estos fenómenos aportan su grano de arena en la construcción desigual de las oportunidades de acceso.

“Yo tengo una enfermedad en la sangre y no genero suficientes plaquetas. Esto me afectó a las hormonas del crecimiento, y me tenía que inyectar yo las hormonas. Es lo que tiene Messi... Esto me afectó, me pasé días ingresada, tenía que faltar [a clase] y la gente no entendía porque. Además tenía efectos secundarios y engordé muchísimo. Después en 3º de la ESO me empezó a afectar a nivel más personal porque la gente empezó a ser más cruel. Pero a mis padres nunca les dije nada y a mis profesores tampoco. Dejé literalmente de comer. Entonces vi que al adelgazarme mucho la gente me trataba mejor, y entonces al tratarme mejor cada vez comía menos. Entonces entré en una época de trastornos alimentarios, de anorexia y bulimia nerviosa. Me afectó mucho. Me auto flagelaba, me autolesionaba, pero sin darme cuenta... Me rascaba muy fuerte las manos cuando me ponía nerviosa, no me daba cuenta hasta que me hacía daño de verdad. Me afectó a nivel escolar. Estuve un día en urgencias porque me dio un ataque de ansiedad cuando volvía de un examen (...) Además, los problemas psicológicos se mejoran pero nunca se curan. Por ejemplo, me dan un pastel del

chocolate y yo digo que no me gusta, pero en realidad es para que no me den... Tengo 21 años, y todavía me siguen afectando estas cosas... Me río por no... no sé." (Alba, 21 años, Traducción e Interpretación)

Todo ello sin obviar aquellos ejes de desigualdad transversal que impactan de forma continuada en los diversos ámbitos que constituyen la sociedad actual, vulnerando la equidad social y la igualdad de oportunidades. No solo en relación al acceso, sino también en la forma que este toma. Cuestiones como el origen social o el género son, tal y como se ha visto en capítulos anteriores, claves para comprender con propiedad la constitución de las diferentes trayectorias así como de sus barreras y limitaciones. La siguiente cita demuestra a la perfección este fenómeno. Desde que cumplió 16 años Blanca sufrió en primera persona esta concatenación de desigualdades, viéndose obligada no tan solo a compaginar sus estudios con el trabajo sino también con el cuidado de sus hermanas pequeñas.

"En cuarto de ESO ya trabajaba en una tienda del Eroski. Me levantaba súper pronto para ir a clase, plegaba a las 3 y hacia el Trabajo. A las 10 de la noche plegaba de trabajar y me iba a casa a ayudar con la cena, con las peques [sus dos hermanas pequeñas], estudiaba y al día siguiente lo mismo. Estaba un poco abrumada porque tenía 16 años y no tenía ni un minuto para mí. Además los Sábados ayudaba a mi madre en la tienda, quizás un día me pasaba 12 horas allí, porque claro ella tenía dos hijas pequeñas y yo obviamente tenía que ayudarla." (Blanca, 29 años, Psicología)

Así pues, una vez reconocida la importancia de los elementos constituyentes de la trayectoria como condicionantes *per se*, es ocasión de poner el foco del análisis en el momento del acceso a la institución universitaria. Para ello, se han identificado cuatro categorías de condicionantes en base a su naturaleza. Los condicionantes económico-materiales, los condicionantes institucionales, los condicionantes temporales y los condicionantes informacionales. Cada una de estas categorías ataña a una dimensión diferente del acceso a la vez que pone de relieve la necesidad de contemplar de manera holística los diferentes aspectos que configuran una decisión tan relevante como la de acceder (y el cómo acceder) a la Universidad.

8.2. Los condicionantes económico-materiales: ¿y esto quién lo paga?

El primer grupo de condicionantes es aquel relativo a los elementos económico-materiales que condicionan el acceso a la Educación Superior. Tal y como se ha expuesto con anterioridad, en las últimas décadas se ha vivido un proceso de heterogeneización de

las instituciones educativas (Angoitia y Rahona, 2007). Este fenómeno ha tenido impactos significativos en la educación terciaria, dando como resultado una expansión tanto cuantitativa (en números absolutos) como cualitativa (en términos de la diversidad de perfiles sociales) del alumnado universitario (Brooks, 2008; Lehmann, 2007).

Sin embargo, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la presente tesis, este fenómeno no excluye la existencia de barreras que delimitan y dan formas específicas al acceso a la educación superior. En este apartado se ponen sobre la mesa cuestiones objetivas y materiales, tales como la diferente capacidad socioeconómica de los estudiantes, y se exploran tres dimensiones donde estas se manifiestan: los costes directos de matriculación, los costes indirectos de cursar estudios universitarios y los costes de oportunidad y las dificultades derivadas de compaginar los estudios y el trabajo.

En relación a los costes directos, el primero y más claro es aquel derivado de los costes de matriculación. Incluso en una institución pública como la Universitat Autònoma de Barcelona, el incremento paulatino de los costes producido en los últimos años ha provocado que actualmente, para el curso 2017-18, el precio del curso completo (60 créditos) oscile entre los 1.500 y los 2.500 euros según el grado que se seleccione (a excepción de los grados de la escuela de Turismo que oscilan entre los 4.700 y los 5.400 euros anuales). Esta cantidad puede suponer para aquellas familias cuya situación económica es más precaria un desembolso anual muy importante.

“Entonces, cuando acabé el curso preparatorio a la Universidad fue cuando me di cuenta que era muy cara y que no podría estudiar de momento. Fue muy frustrante. Lo que hice entonces fue volver con mis padres y ponerme a trabajar. Porque si no puedes estudiar hay que trabajar (...) Al final, con lo ahorrado de todos esos años trabajando pude viajar a Bolivia, donde la Universidad pública es mucho más barata, y sin pensarlo me fui y me matriculé.” (Alisa, 36 años, Medicina)

“La carrera me valía casi 1.700 euros al año y yo eso no podía pagarla. Si hasta el ciclo superior me lo tuvo que pagar mi pareja porque yo no llegaba y solo eran 350 euros... Al final mi abuela me ayudó económicamente, me dieron una ayuda que me cubría algunos costes y yo pude hacer algo de hucha. Si no...” (Alicia, 35 años, Educación Social)

Además, a los costes de matrícula hay que sumarle toda una serie de costes indirectos derivados de la manutención, el transporte, la compra de material e incluso en algunos casos el alojamiento, que incrementan sustancialmente la cantidad económica necesaria

para poder cursar dichos estudios. En un modelo de estudios que implica, en la mayoría de casos, una dedicación presencial diaria y a tiempo completo (por ejemplo, en apartados posteriores se abordaran cuestiones relativas a la compaginación laboral, etc.) estos sobrecostes adicionales pueden suponer un impacto considerable para aquellas economías familiares que sufren mayores dificultades económicas.

“Entonces tengo que pagar la matrícula entera y todos los créditos, y aparte de eso, también tengo que pagar el transporte, que en mi caso que es una combinación pésima me gasto como 200 euros. Luego están los libros y los dosieres... Por suerte llevo tupper cada día para comer pero, no sé, mi sueldo no da para tanto.” (Arantxa, 21 años, Traducción e Interpretación)

“¿Cómo me lo voy a pagar? Es que todavía no sé cómo me voy a pagar todos estos años. Si estudiar fuera gratis, yo estaría encantada, pero es que además de que en Veterinaria son 2500 euros de matrícula luego paga piso, paga material, come allí... es que es prácticamente inviable.” (Paula. 28 años, Veterinaria)

Un último elemento relativo a los costes directos e indirectos hace referencia a aquellos casos, minoritarios pero existentes, donde los costes atribuibles al acceso a la institución o a los estudios deseados originalmente modifican la elección por la de una preferencia alternativa de coste menor. Esto ha provocado, en algunos de los casos analizados, cambios significativos en su trayectoria así como una reducción clara de las aspiraciones y un incremento del conformismo dentro de su elección.

Las siguientes citas ejemplifican precisamente sendos casos donde el acceso a unos determinados estudios y a una determinada institución se vieron truncados por las restricciones económicas, obligándoles a optar por la alternativa *low cost*.

“Yo quería hacer Turismo. Era mi primera y mi segunda opción. Sin embargo, en ese momento el precio era de 5.000 euros al año, muy cara, bueno, de hecho creo que sigue valiendo igual. Yo no me lo puedo permitir, ¿no? Pero estaba muy metida en plan quiero hacer esa y quiero hacer esa. Al final sin embargo tuve que aceptar la realidad.” (Raquel, 22 años, Administración y Dirección de Empresas)

“Yo entré a Comunicación Audiovisual pero lo que verdaderamente quería hacer es cine. Además aquí está la escuela de cine más importante de Europa que es el ESCAC. Pero, qué pasa con el ESCAC... ¿Tienes 15.000 euros al año? ¿No los tienes verdad? Pues nada, ni lo pienses.” (Cristian, 24 años, Comunicación Audiovisual)

Sin embargo, este tipo de dificultades “solo” se producen en determinados perfiles sociales. Para aquellos y aquellas alumnos que provienen de entornos sociofamiliares de clase media, el acceso a la educación universitaria aparece como un coste previsto y asumible, cuya inversión se da por sentada y donde “cualquier” inversión requerida se presenta como justificada. No solo eso, sino que además se buscan fórmulas para potenciar el acceso a los estudios deseados en primeras preferencias así como se pone a su disposición alternativas en el sector privado por si el acceso a la Universidad pública no se concretase con éxito.

“Creo que un gran tema viene por el dinero. En mi casa he tenido mucha suerte, mis padres siempre me lo han pagado todo. En relación a los estudios, todo. Pero claro, entiendo que para otros puede ser una limitación.” (Lorena, 24 años, Ciencia y Tecnología de los Alimentos)

“Yo he tenido la suerte que desde siempre [en casa] me han dado la ayuda que he pedido. Profesores de repaso, academias, incluso podría haber ido a la privada. Pero a la vez entiendo que económicamente no todo el mundo se lo puede permitir. O sea, la Universidad es cara, y eso es una limitación para mucha gente.” (Ángela, 21 años, Biología)

En tercer lugar, encontramos una serie de elementos restrictivos relacionados con el coste de oportunidad de acceder a los estudios universitarios, el cual afecta especialmente y de manera directa a determinados perfiles dentro del conjunto de alumnado no tradicional. Tal como se verá en el apartado de condicionantes temporales, la Universidad actual dificulta la compaginación de los horarios (generalmente extensos, requieren una alta dedicación y su organización es muy flexible y variable, pudiendo cambiar en algunos grados cada semana) con el mantenimiento de un trabajo a jornada completa. Este fenómeno provoca la necesidad o bien de realizar esfuerzos extraordinarios para mantener ambas actividades o bien de renunciar a una de ellas, en múltiples casos, el trabajo. Y eso, para muchos de estos y estas jóvenes que han adquirido determinados compromisos vitales en su cotidianidad, implica un alto coste de oportunidad⁵⁴, no solo relativo a la pérdida del salario y el trabajo, sino también y sobre todo en términos de perdida de independencia.

⁵⁴ Cabe destacar que con la llegada de la crisis económica y del empleo del 2008 los costes de oportunidad de (re)iniciar la trayectoria educativa se han reducido sustancialmente debido a la dificultad por parte de los jóvenes de encontrar y mantener empleos estables y en condiciones no precarias.

“A los 4 o 5 años en la empresa me dije: quiero cambiar. Por aquella época ganaba 30.000. Me había comprado un coche, vivía solo en un piso. Imagina. Lo primero que tuve que hacer [cuando dejó el trabajo] fue volver a un piso compartido y venderme el coche. A mi novia le gusta viajar y a veces tengo que decirle: oye que no puedo ir, que no. Pero bueno, entre mis ahorros y lo que me facilitan mis padres pues tengo para vivir.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

“Un día hablé con mi madre medio llorando y le dije: a mí me cuesta mucho la universidad, encima con el trabajo no tengo tiempo ¿Cuándo voy a estudiar? Entonces yo le dije de cogerme menos asignaturas y centrarme en el trabajo. Sin embargo ella me respondió: en el momento que yo no pueda pagarte nada, que me falte el dinero, dejaré que te dediques solo a trabajar, pero ahora prefiero mantenerte yo, que dejes el trabajo y que te los saques bien [los estudios universitarios] y estés tranquila.” (Clara, 22 años, Económicas)

Este elemento de la perdida de la independencia se relaciona con un fenómeno ampliamente estudiado como es el de la solidaridad familiar en los estados del bienestar del sur de Europa (Flaquer, 2004). Los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales acuden a su familia como red de apoyo en el momento en el que su retorno a la trayectoria educativa, y especialmente en el momento de acceso a una Universidad cuyo modelo actual dificulta ampliamente su conciliación con otras esferas como la laboral, les obliga a abandonar o a reducir sustancialmente su dedicación al mercado laboral.

El caso de Carlos es el ejemplo paradigmático de este proceso. Él, poseedor de una oferta laboral con contrato fijo, independiente del núcleo familiar desde hacía 7 años y con una hija pequeña a su cargo, debe renunciar a todo ello y volver a casa de sus padres como persona dependiente como único mecanismo posible a la hora de dotar de continuidad a su trayectoria educativa y acceder a los estudios de Biología que siempre había deseado realizar.

“En el trabajo donde estaba me quisieron hacer fijo, contratarme fijo y quedarme allí porque estaban muy contentos con mi trabajo, pero con los horarios de aquí no podía. Lo que tenía claro es que no podía dejar de estudiar. Finalmente tuve que desistir del contrato y me quedé sin trabajo. Entonces mi padre digamos que hizo un poco de mediador con mi madre y volví a casa de mis padres. Actualmente estoy viviendo en casa de mis padres y ellos son los que me mantienen porque no puedo trabajar. He intentado buscar trabajo y me ha sido imposible, ellos lo entienden. Digamos que he hecho la vida al revés. Con 18 años me independicé, tuve trabajo, una casa, me casé, nació mi hija, y ahora, con 25

años, vuelvo a ser dependiente de mis padres. He vivido la vida totalmente al revés pero bueno" (Carlos, 25 años, Biología)

Y muy relacionado con los costes de oportunidad, en último lugar se identifica un elemento limitador muy característico de las trayectorias realizadas por los jóvenes no tradicionales que retornan: la compaginación educativo-laboral⁵⁵. Si bien veíamos hace unos instantes como muchos de estos jóvenes abandonan su independencia (física o metafóricamente), no todos los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales que acceden a la educación superior están dispuestos o pueden permitirse este sacrificio.

En este sentido, muchos son los jóvenes que se enfrentan al desafío de estudiar una carrera y trabajar simultáneamente. De hecho, la legislación reconoce el derecho a ser alumno a tiempo parcial así como la política universitaria aboga por la conciliación entre esferas. Sin embargo, a la práctica, las universidades, las facultades y el profesorado no ponen fácil ejercer esta compaginación. Especialmente desde la aplicación del plan Bolonia el curso 2009/2010 en el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Por consiguiente, este fenómeno entra en confrontación con el hecho de que, tal y como hemos visto en el capítulo 2 del marco teórico, el estudiantado no tradicional se caracteriza por una participación prácticamente generalizada en el mercado laboral. Como resultado, estos y estas alumnos que deciden no abandonar su trabajo sufren una serie de impactos que afectan no solo a su acceso sino también a la forma del mismo. Este fenómeno produce problemas de asistencia a grados con horario flexible o que requieren de asistencia a tiempo completo (como es el caso de la mayoría de grados de las ramas de Ciencias o de Ciencias de la Salud, cuya programación incluye teoría por las mañanas y laboratorio o talleres por la tarde) o una menor disponibilidad de tiempo para preparar el acceso (reduciendo las posibilidades frente a otro alumnado), entre otros elementos. Todo ello sin entrar en los elementos más subjetivos derivados de plantear un reto como el desarrollo de la carrera universitaria con una menor dedicación horaria pero también físico-psicológica debido al desgaste producido por el trabajo.

"Yo entré a C&T sabiendo lo que había. Yo ya trabajaba y tuve que entrar haciendo la mitad del curso solo. Por las mañanas hacia las clases teóricas y por la tarde trabajaba. Por culpa de esto suspendí la mitad de asignaturas y toda la parte de laboratorio. Laboratorio es una materia en sí sola, entonces tengo que

⁵⁵ Solo se tomará en cuenta en esta categoría aquella dedicación laboral que implique una dedicación parcial o total que supere las 24h semanales y que esté reconocida de manera contractual; obviando de esta manera las actividades de remuneración no reglada como las clases de repaso o el cuidado de criaturas.

venir obligatoriamente, pero solo se hace por las tardes. Así que o me cambio de carrera o dejo el trabajo, que creo que es lo que haré porque prefiero estudiar.” (Pablo, 27 años, Ciencia y Tecnología de los alimentos)

Esto lleva a muchos de estos jóvenes estudiantes a establecer estrategias para minimizar los impactos educativos y laborales derivados de su futura nueva situación. En términos educativos, algunos se ven obligados a cursar sus estudios vía regímenes de dedicación parcial (tal y como se verá en el apartado de condicionantes temporales), a establecer una (auto)planificación que les permita dedicarse a estudiar y a realizar los trabajos y entregas de la Universidad en las pocas horas restantes a su actividad educativo-laboral o incluso a plantear estrategias de lo más sacrificadas como el uso de los días de vacaciones para posibilitar la asistencia a clase los días de prácticas, seminarios o exámenes. Todo ello, sin obviar el evidente conflicto que la reiteración de esta situación en el tiempo puede provocar tanto con el profesorado como con los supervisores laborales o la familia.

“Las prácticas que realizaremos en el colegio son de 10h de la mañana a 17h de la tarde. El año que viene, en tercero, serán 7 o 8 semanas de prácticas. Para poder cubrirlo estuve haciendo cálculos para que entre las vacaciones de este año y las que viene pueda cubrirlo. Son unos 35 días de prácticas y yo tengo unos 22 de vacaciones al año. A ver si me lo permiten y las puedo juntar. Eso sí, pierdo las vacaciones con mi familia.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

“Tengo suerte de que en mi curro compaginamos horarios. Cuando no puedo ir a una hora pues me hacen otra, pero sí tuve que reducir mis horas... Ahora no puedo hacer más de 8 horas porque me es imposible, imposible físicamente. (...) Mi situación me genera muchos problemas. Yo me he de ir antes de clase muchos días, no porque quiera llegar a mi casa prontito, o lo que sea, sino porque tengo que coger 2 transportes públicos para llegar a trabajar. Sin comentar que en esos transportes públicos tengo que comer entre medio. Llego a casa a las 9 de la noche de trabajar, dejo mis cosas, juego con mi hijo, le doy de cenar y ceno yo, la acuesto, estoy con mi pareja un rato y cuando ella se acuesta yo estudio. Luego miras la hora y son la 1 de la mañana y al día siguiente me he de levantar a las 6. Y así cada día. (...) Me costó un montón acostumbrarme y ponerme, porque me ponía a estudiar y a los 5 minutos estaba amargado. Pero al menos así puedo estudiar.” (Javier, 34 años, Enfermería)

Por otro lado, en términos laborales, las restricciones también están presentes. Para posibilitar el acceso a los estudios universitarios algunos de estos jóvenes deben reducir su dedicación laboral (con la reducción salarial que esto conlleve), solicitar los turnos que nadie quiere, como el nocturno o el de fines de semana, con el objetivo de dejar libres las horas lectivas, o frenar su carrera dentro de la empresa con decisiones tales como no

aceptar cargos de responsabilidad que puedan suponer un mayor requerimiento en términos de dedicación.

“Tuve que dejar de trabajar todos los días y empezar a coger solo horas sueltas en un restaurante. Después tuve suerte y pude empezar a trabajar allí los fines de semana. Voy el viernes por la noche, hasta las 2 de la mañana o así, los sábados todo el día y el domingo hasta las 5 o 6 de la tarde. Depende de la faena. No es lo mismo que cuando trabajaba todos los días pero tengo algo de tiempo para hacer trabajos de la Universidad y sociabilizar un poquito también.” (Alberto, 28 años, Criminología)

“Mi contrato acababa el 30 de Setiembre, con lo cual ya empezaba tarde el curso. Empecé fatal eeeh. Además me ofrecieron la renovación a tiempo completo, pero no podía decir que sí. No lo podía compaginar con los horarios de la Universidad. Entonces me iban a expulsar de la bolsa de trabajo por rechazarlo pero conseguí demostrar que era por tema de estudios. Presenté justificante de matrícula, horarios, etc. No perdí la plaza pero la tengo congelada por así decirlo. Y así sigo, esperando otro turno de trabajo que lo pueda compaginar.” (Olga, 36 años, Logopedia)

Como reflexión final, vale la pena destacar dos elementos que afectan de forma transversal a los diferentes casos identificados de alumnado que apuesta por compaginar su dedicación laboral con su acceso a la educación superior. El primero es el factor edad. No es casual que las diferentes citas aquí recogidas se correspondan con jóvenes cuya edad se aproxima a los 30 años u oscila entre los 35 y los 45 años. Aquel alumnado más adulto y que ya ha desarrollado una vida en familia en su propio hogar (familia, hijos, casa, etc.) parte de una situación estructuralmente desigual y con un menor margen de maniobra en cuanto al abandono del trabajo se refiere.

El segundo factor es aquel referente al perfil social. Para algunos de estos alumnos, aquellos con un perfil sociofamiliar menos favorecido, dejar de trabajar para dedicarse a estudiar a tiempo completo no es una opción, precisamente porque este sustento es el único que les permite sobrellevar los costes directos e indirectos asociados al estudio.

En definitiva, el alumnado no tradicional en general presenta unos condicionantes económico-materiales implanteables para muchos de los y las jóvenes cuya trayectoria lineal les ha llevado directamente desde el instituto hasta la facultad. Sin embargo, las características de la discontinuidad así como el perfil social del alumno establecerán diferencias sustanciales en cuanto al impacto de estos condicionantes se refiere. Y es que los jóvenes con trayectorias discontinuas instrumentales de larga duración deberán

superar ciertos escollos añadidos menos presentes en el caso de las trayectorias de sus compañeros con trayectorias discontinuas expresivas.

8.3. Los condicionantes institucionales: los pre-requisitos y la lucha por la nota de acceso

El segundo grupo de condicionantes es aquel relativo a los elementos institucionales que, de un modo u otro, limitan y restringen las decisiones de los jóvenes con trayectorias no tradicionales una vez emprenden el acceso a la educación superior. Como condicionantes institucionales se entienden aquellos elementos propios del sistema educativo en general, y del universitario en particular, que condicionan la posibilidad de acceso así como su forma. Entre los más destacados se identifican los pre-requisitos educativos de acceso a la Universidad y los condicionantes de la vía de acceso y los mecanismos de selección, destacando dentro de esta última categoría la “nota de acceso a la Universidad”, la cual tiene un peso objetivo y subjetivo tan elevado que se considera y analiza como un condicionante en sí mismo.

En primer lugar, y teniendo en cuenta que estos elementos ya han surgido en el momento que se ha hablado del retorno educativo, se encuentran los pre-requisitos educativos, es decir, aquellos requerimientos que los y las jóvenes deben atender y superar para poder entrar a cursar unos estudios universitarios. A nivel objetivo, estos requisitos pasan por la obtención del título de Bachillerato o el título de Técnico Superior de Formación Profesional (CFGSS) y la superación de la prueba de selectividad. Asimismo, como requisitos para grupos específicos también encontramos la superación de las pruebas de acceso para personas mayores de 25 años, las pruebas de acceso para personas mayores de 45 años, las pruebas de acceso para personas mayores de 40 años que acreditan experiencia laboral o profesional o las pruebas de acceso para personas mayores de 65 años.

Sin embargo, incluso en los casos donde estos pre-requisitos son superados con éxito, los elementos subjetivamente asociados a su desigual concepción social (donde la vía académica es la que tiene mayor prestigio y la que supuestamente prepara mejor para el desarrollo de los estudios universitarios) pueden aparecer como una verdadera montaña para el alumnado no tradicional. La inseguridad propia conseciente de su etapa apartados del sistema educativo puede en ciertos casos, como en el de Quim, condicionar la vía de su acceso hasta el punto de rechazar opciones más directas por ser consideradas

“insuficientemente buenas” a la hora de preparar los contenidos necesarios para desarrollar con éxito la posterior trayectoria.

“Yo sabía que podía esperarme y entrar por la prueba para mayores de 25 años, pero también sabía que debía hacer el Bachillerato si quería estar bien en la Universidad. Debía adquirir unos conocimientos previos para poder aprobar la carrera. Ya tenía amigos en Ciencias que venían de no estudiar, o de un ciclo superior, y cuando les pusieron a hacer integrales o cosas así suspendían. Y yo, no quería que me pasara eso.” (Quim, 25 años, Biología Ambiental)

Además, una vez “completados” los pre-requisitos de acceso se identifican una serie de condicionantes de la vía de acceso, los cuales impactan especialmente en la forma y camino en que se materializa. En este sentido, la modalidad que los jóvenes seleccionen a la hora de completar sus estudios secundarios postobligatorios es un primer elemento claramente determinante del tipo de acceso posterior⁵⁶. En el sistema educativo español y catalán, cada título de grado universitario está adscrito a una rama de conocimiento determinado (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingenierías y Arquitectura). Del mismo modo, los Bachilleratos (Artes, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología) y Ciclos Formativos también lo están. Esto provoca que para que el acceso a un grado determinado sea factible, el alumno que desee acceder tendrá que superar unas pruebas específicas de esa rama de conocimiento inmersas dentro del test de la selectividad.

Asimismo, como ejemplo clarificador, si un alumno que ha estudiado un Bachillerato en Humanidades y se ha presentado a la selectividad en Latín y Griego deseara acceder a una Ingeniería esto no sería factible si no se preparara por su cuenta y superara de nuevo un test de acceso específico con materias propias de la rama tecnológica. Este fenómeno además provoca que muchos de los y las jóvenes consideren su elección de la postobligatoria (ya sea Bachillerato o CFGS) como definitoria de la rama de estudios donde se concibe el acceso, ya que los aprendizajes propedéuticos que recibirán durante sus dos años de duración irán en la línea de preparar las pruebas específicas de la modalidad escogida.

“Yo quería hacer Informática y vi una oportunidad, pero a la hora de matricularme, como venía por el administrativo no podía hacer la licenciatura en

⁵⁶ Anteriormente determinadas carreras tenían lo que se denominaba “vías de acceso preferentes” que priorizaban el acceso de los alumnos que las cursaban por encima de otros alumnos con mejor puntuación pero que provenían de otras vías. Sin embargo, este concepto desapareció.

Informática. Tal cual. No podía acceder y tuve que irme a una carrera técnica. Una diplomatura de esas, que eran de 3 años en vez de 5. Se llamaba ingeniería técnica informática de gestión y mezclaba algo de informática con mucha parte de gestión, que como yo había hecho administrativo, pues esa sí que podía... En definitiva, digamos que lo que tú estudiaste condicionaba mucho a las carreras que podías acceder.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

En segundo lugar, y enlazando estas cuestiones con los mecanismos de selección y las pruebas de acceso, éstas suponen para el alumnado en general la principal barrera condicionante a nivel institucional. La Selectividad o PAU (prueba de acceso a la Universidad), explicada en mayor detalle en el capítulo de contexto, cumple una doble función. En primer lugar, determina si un alumno es apto o no para acceder a la institución. En este sentido, pese a que existe un discurso generalizado entre el alumnado en torno a la idea de que los requisitos mínimos de la prueba son relativamente bajos, y pese a que consecuentemente su foco se sitúa de manera general en si llegarán o no a la nota de corte de los estudios seleccionados en primera opción, la realidad es que existe un porcentaje de jóvenes que suspenden la prueba y ven interrumpida de forma abrupta su trayectoria.

En el curso pasado (2017/18) un 8% de los jóvenes que se presentaron a la prueba en ambas convocatorias (Junio y Setiembre) no la superó con éxito⁵⁷. Además, si nos centramos en el alumnado que realiza las pruebas específicas para estudiantes mayores, se puede observar como en el caso de los mayores de 25 años este porcentaje aumenta drásticamente hasta un 44%; llegando a su máxima en el caso de los alumnos mayores de 45 años donde hasta el 51% de estos se quedan fuera (MECD, 2018; Generalitat de Catalunya, 2018).

Además de la interrupción de la trayectoria, el suspenso de la prueba de la selectividad tiene unas implicaciones muy relevantes en cuanto a la autoestima y la autoconcepción del alumnado. Precisamente por el hecho de que la superación de la PAU se da por sentada de forma generalizada y de que aquellos que suspenden representan una anomalía porcentual, aquellos que lo viven en sus propias carnes describen una clara sensación de impotencia y de vergüenza (mediadas por la presión social del entorno) hasta el punto de

⁵⁷ Información obtenida en la web oficial de la Generalitat de Catalunya: Universidades e Investigación. 2018.

que este fenómeno puede propiciar el abandono temporal de la trayectoria educativa bajo la idea de “no ser apto/a para continuar”.

“Hice la selectividad con unas notas un poco bajas y la suspendí. Nunca había conocido a nadie que suspenda la selectividad, y yo la había suspendido. En la escuela nunca te daba la posibilidad de que tú suspendieras, si de que no sacaras la nota que querías, pero no que suspendieras. Era como que no existía la posibilidad de suspender. Cuesta aceptarlo. Además todo el mundo te pregunta y es como que da hasta vergüenza decir que has suspendido porque es como que no existe la posibilidad de suspender.” (Clara, 22 años, Económicas)

La segunda función condicionante que se identifica de las pruebas de acceso a la Universidad es la de ordenar al alumnado y la de limitar su acceso en base a unas plazas predeterminadas. Todo esto regido por un elemento clave: la nota de acceso. Algunas de las principales carreras dentro de la oferta formativa universitaria se caracterizan por presentar una mayor demanda que oferta de plazas. Esto puede provocar que, teniendo en cuenta que la admisión se hace por orden estricto de la nota de acceso, algunos jóvenes se queden fuera o deban cambiar la elección entre sus preferencias si quieren formalizar el acceso a la Universidad.

“Exacto, yo terminé mis estudios en 2012. Entonces en junio del 2013 me presento y suspendo. Luego me presento en Septiembre, apruebo, y no hay plazas. Pienso en cambiarme, por ejemplo en Pedagogía. En primer lugar no me convence y cuando me decido, tampoco hay plazas. En 2014 me vuelvo a inscribir y no entro. Y no es hasta 2015 que me cogen. Imagina, habían pasado 3 años...”

(Andrea, 25 años, Educación Primaria)

Este fenómeno es especialmente significativo entre el alumnado no tradicional por diversos motivos. El primero, y el más evidente, es que esta barrera al acceso puede producir una discontinuidad en la trayectoria educativa en sí misma. De hecho, una parte significativa del alumnado entrevistado, especialmente de aquel con trayectorias discontinuas expresivas de corta duración, atribuye su discontinuidad a un acceso truncado por la falta de nota de acceso.

“Yo fui a la Selectividad con la intención de entrar a Veterinaria. Además me puse de segundas preferencias cosas como Biología, Biología ambiental o Ciencias Ambientales. Sin embargo, ese año fue un año donde pusieron muy difícil las matemáticas en selectividad. No saqué nota suficiente y lo que decidí hacer fue volverla a hacer en septiembre: las específicas para subir nota. Me

quedó la misma nota, así que me rendí e hice un año sabático.” (Celia, 20 años, Ciencias Ambientales)

En segundo lugar, las pruebas de acceso no están exentas de la presencia de determinadas dimensiones de la desigualdad social y educativa. Esta se manifiesta concretamente en el hecho de que el alumnado no tradicional presenta recursos desiguales a la hora de preparar el acceso, cuestión que les deja en una situación de agravio comparativo en relación al resto de alumnado con el que compiten. Como se ha ido repitiendo durante toda la tesis, los jóvenes con trayectorias discontinuas (y especialmente con trayectorias discontinuas instrumentales) se caracterizan por una actividad continuada en el mercado laboral, una desconexión parcial o total con los códigos educativos y una posible presencia de cargas familiares. Todo ello, provoca unas dificultades añadidas a la hora de preparar la prueba reduciendo sus oportunidades y dificultando el cumplimiento de sus aspiraciones educativas.

En tercer lugar, la nota de acceso puede jugar un papel claro como reductora y limitadora de las aspiraciones. Una nota más baja de lo esperado o necesario para acceder al grado deseado tiene un claro impacto en la forma en que el acceso se da finalmente. Muchos son los alumnos que, una vez llegados a este punto, optan por una estrategia basada en la priorización de las expectativas por delante de las aspiraciones así como en la búsqueda de opciones alternativas para no volver a enfrentarse a un segundo periodo de discontinuidad dentro de sus trayectorias.

“El caso es que terminé el bachillerato y la selectividad con un 5,6. Como mis notas no eran muy buenas no podía ponerme unas metas muy altas... soñar es gratis pero tienes que ser realista, por tanto no pretendas llegar a medicina o periodismo que piden 12, si tienes un 5,6. Decidí hacer traducción que es lo que estoy haciendo ahora, me gusta aunque no es lo que más me gusta.” (Alba, 21 años, Traducción e Interpretación)

Además, los resultados de esta prueba presentan fecha de caducidad (en la fase específica de las PAU), hecho que puede provocar en el caso del alumnado que decide postergar su acceso a otro momento (por cuestiones económicas, laborales o sociofamiliares) la necesidad de repetir la prueba de nuevo.

“Cuando por fin me decidí a entrar tuve que hacer de nuevo la selectividad. Me había caducado porque esta solo dura 2 años...” (Sanae, 29 años, Veterinaria)

Sin embargo, no todo son malas noticias para el alumnado no tradicional. Aquel que cumple los requisitos para acceder a las pruebas de acceso específicas (mayores de 25 años especialmente), obtienen cierto trato diferencial. En primer lugar, unas pruebas adaptadas que, para aquellos que han podido prepararlas, se presumen como “más asequibles”. En segundo lugar, una reserva de plazas específica para esta tipología de alumnado. En el caso de la UAB los estudiantes que accedan a la universidad mediante las pruebas de acceso de mayores de 25 años tienen reservadas un 2% de las plazas de cada enseñanza homologada. Este hecho pretende eximirlos parcialmente de la desigual competición mencionada con anterioridad, si bien, esta medida solo afecta a un perfil muy determinado de alumnado con trayectorias de acceso no tradicional.

“Tenía compañeros que venían a prepararse conmigo a una escuela de adultos. De hecho, la preparación era de lenguas básicamente, de castellano, catalán e inglés. De las específicas no había preparación, te decían cuál era el temario y te tenías que buscar la vida. En Geografía e Historia tuve un 10 en los dos exámenes. Para mí eran muy sencillos esos exámenes. Sin embargo veías algunos de los perfiles que estudiaban conmigo y sí, quizás entraban, pero el primer año se meterían una hostia...” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

Por último, algunos de los entrevistados lanzan una reflexión final que vale la pena recoger y que se podría articular en base a la siguiente doble pregunta presente en más de una ocasión en diversas de las narraciones analizadas. Estas son: ¿Está el alumnado realmente preparado para elegir su futuro [o saber lo que quiere] en el momento de formalizar su acceso a la Universidad? ¿Es la nota, tal y como se calcula actualmente, una proxy real de la calidad o nivel del alumno? En la siguiente citas se puede observar como Isma, al igual que muchos otros y otras estudiantes no tradicionales, cree que no.

“Los recursos que se tienen cuando se acaba la educación secundaria, el Bachillerato, no creo que sean suficientes para que un chico o una chica pueda decidir su futuro. Es muy limitado el espacio que se tiene para decidir. Y menos si esta decisión viene influenciada por una nota, una nota que va condicionada por unos estudios que quizás no te interesan, que están estructurados de una manera que quizás no saca el mejor provecho de este chico y esta chica. Te condiciona, te condiciona la vida y tu futuro. Yo quemaría esta manera de hacer. Porque aparte de super elitista en según qué ámbitos, no tiene en cuenta el sujeto, el individuo.” (Isma, 25 años, Antropología)

Tal y como se ha podido analizar a lo largo del apartado, los elementos institucionales condicionan, si bien no determinan, las posibilidades y la forma del acceso. Por decirlo de

otra manera, los engranajes organizacionales no dejan de girar para todos por igual; sean estos justos o no.

8.4. Los condicionantes temporales: la Universidad como actividad excluyente

El tercer grupo de condicionantes viene muy estrechamente vinculado al primero y hace referencia a aquellos factores temporales que restringen y condicionan las posibilidades de acceder a los estudios universitarios.

El tiempo es una variable fundamental en todo tipo de procesos, especialmente en aquellos procesos considerados como de consumo de bienes (y la educación superior, se podría entender como tal). En términos puramente comerciales, la variable tiempo resulta fundamental porque sirve para conciliar la demanda de los consumidores con la oferta de los distribuidores (Aranda, Casares y Martín, 2002). Precisamente por este hecho, las decisiones tomadas en torno a la configuración de los horarios no dejan indiferente a ninguno de los agentes que participan en la actividad de distribución; y más en el caso de los estudios universitarios, donde la inversión temporal es periódica (diaria), con un carácter intenso (una media establecida entre 4h y 6h) y planificada a largo plazo (mínimo de 4 años).

En este sentido, el primer elemento constrictivo es el propio horario actual de los grados universitarios. Tal y como se manifestaba anteriormente, el modelo de Universidad imperante requiere y exige una dedicación presencial diaria y a tiempo completo. En este sentido, los horarios de clase aglutan franjas horarias muy diversas según el grado al que se acceda, pudiendo ser estos intensivos de mañanas (de 8h a 14h) o de tardes (de 16h a 21h), híbridos (ocupando horas sueltas de ambas franjas) o incluso horarios partidos de día completo (de 8h a 18h, por poner un ejemplo). Esta última modalidad es típica en los estudios de Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingenierías.

Además, en muchos grados los horarios se configuran de manera variable. Por poner un ejemplo concreto, en el grado de Veterinaria los horarios cambian cada semana. Y no es el único grado donde este fenómeno sucede. Como resultado, la planificación se torna prácticamente imposible y cualquier actividad regular, sea del carácter que sea, que ocupe una franja diurna (entre 8 y 20h) queda automáticamente descartada. Esto, durante al menos cuatro años.

“Yo me planteé empezar a estudiar pero vi que era imposible. Aquí no hay un horario fijo. Son muy variables. Un día puedes estar aquí de las 9 de la mañana a las 5 de la tarde. Ninguna semana es igual, los horarios son totalmente aleatorios. Como mucho podrías trabajar un fin de semana, pero si no vives ni duermes ni nada. La gente que quiere trabajar y estudiar lo tiene muy difícil. Y es gente que se coge la mitad de los créditos, pero ni un así. Los horarios no te dan para tener un trabajo.” (Roció, 22 años, Veterinaria)

“Una de mis compañeras que es mayor que yo y tiene un hijo que este año empezó la universidad y viene a la UAB. Está estudiando física y tiene clase de 9 a 1 y yo pienso joder si tuviera ese horario vamos, es que estaría súper feliz. Aquí tienes horas libres por ahí en medio, que no sabes ni qué hacer con ellas, y luego sales a las 2 y media. Este año estoy haciendo asignaturas de 1º porque el año pasado no podía hacerlas porque trabajaba y no me daba tiempo. Es que no me da tiempo de quedarme hasta las 2 y media e ir a trabajar todos los días. Y además luego hay días que además tenemos que venir por la tarde.” (Cristina, 24 años, Logopedia)

Asimismo, hasta este preciso instante solo se han considerado aquellas horas dedicadas a la docencia presencial dentro del aula o el taller/laboratorio. Sin embargo, la cultura académica universitaria implica una dedicación igualmente presencial pero fuera del aula que va más allá de los horarios formales. Ya sea la asistencia a tutorías, el tiempo dedicado a la realización de las prácticas y trabajos grupales o el mismo tiempo de estudio, estas actividades requieren de un tiempo adicional y complementario que incrementa aún más la dedicación temporal global.

“No veo que sea una cosa de dificultad sino de tiempo. Es más el tiempo que tú tienes para dedicarle y que yo no tengo. Ese es mi problema, que yo no tengo, que me tengo que quitar horas de sueño para poder acabar un trabajo o estudiar. Además aquí todo va por grupos. Trabajos en grupo y más trabajos en grupo. Y claro, a veces me he sentido, no desplazado, sino que no cuentan conmigo, porque es normal, no solo soy el más mayor sino que además no puedo estar casi nunca. No puedo ni ir a las tutorías.” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Públicas)

Este hecho de nuevo genera diferencias entre los diferentes perfiles de alumnado no tradicional. Por un lado, aquellos alumnos con trayectorias discontinuas expresivas provenientes de entornos socioeducativos más acomodados no tienen problema a la hora de dedicarse a su nueva actividad educativa de manera totalmente exclusiva. En este sentido, tienen los recursos y los capitales (Bourdieu, 1984; 1986; Savage, Warde y Devine, 2005) para afrontar esta etapa y sus exigencias sin que esto implique un desgaste

y un sacrificio enorme. Por otro lado, los estudiantes no tradicionales con trayectorias discontinuas instrumentales de origen social menos acomodado, especialmente aquel alumnado más mayor, describen esta situación como significativamente muy problemática. De hecho, algunos de ellos en ocasiones anteriores ya se habían planteado acceder a la Universidad pero las incompatibilidades de una dedicación tan exhaustiva y prolongada en el tiempo les había hecho retroceder en su decisión.

Esta incompatibilidad a la hora de compaginar actividades se detecta, en primer lugar, en la imposibilidad de mantener un trabajo al mismo tiempo que se cursan los estudios universitarios. Sobre este tema ya se ha hablado en profundidad en apartados anteriores. Sin embargo, esta no es la única problemática manifestada por los y las entrevistados. Por ejemplo, los elementos sociales y familiares también obtienen un peso crucial en los discursos sobre el tiempo y su repartimiento. Muchos de estos y estas jóvenes han construido o están construyendo una vida en pareja y bajo esta premisa embarcarse ahora en un proyecto de tal envergadura puede hacer resentir todo lo erigido.

“Si bueno fue básicamente por un tema de horarios que no pude ni plantearme ir a la Universidad. Bueno, de horarios y de dinero. Es que o tienes unos ingresos pasivos o es imposible. Hablé con mucha gente de la UAB y no había manera de compaginarlo para podérmelo sacar. Tenía que ser cómo en diez años o más.... Además, todo presencial, o sea, no tienen ni la opción de decir: ven sólo a las prácticas...” (Blanca, 29 años, Psicología)

“Lo peor no es compaginarme con el trabajo. Tengo suerte y me ayudan. Lo peor es no poder estar con la familia. Estoy cansado. Cansado de no poder estar con mi mujer y con mi hijo porque me he de quedar en una puta habitación de mierda hincando los codos. Porque no puedo leerle un cuento porque he de estudiar o hacer un trabajo. A veces me digo basta, pero es un sacrificio por el que he de pasar.” (Javier, 34 años, Enfermería)

Como alternativas o soluciones a estos factores limitantes que atentan contra las oportunidades de los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales se alzan dos mecanismos que pretenden facilitar su acceso. Estos son el régimen de dedicación parcial, comúnmente conocido como “la vía lenta”, y los programas de educación a distancia.

En relación a los estudios en régimen de dedicación parcial, estos posibilitan al alumno que así lo solicite a matricularse entre un mínimo de 30 créditos (5 asignaturas semestrales) y un máximo de 42 créditos (7 asignaturas semestrales) en el primer curso

académico. A partir de ahí, para los siguientes cursos lectivos el mínimo se sitúa en 24 créditos (4 asignaturas semestrales) anuales mientras que el máximo se mantiene en 42 créditos. Esto implica que el alumnado a dedicación parcial realiza aproximadamente la mitad de un curso académico por año.

Si bien esta alternativa aparece a priori como una solución a los problemas derivados de los horarios extensivos y las incompatibilidades a la hora de gestionar la esfera educativa con el resto de esferas vitales, a la práctica, acarrea una serie de problemas que no pasan desapercibidos para el alumnado que se plantea esta opción.

Y es que en primer lugar, pese a que la dedicación parcial permite seleccionar una menor carga de asignaturas, los problemas derivados de horarios fraccionados y que ocupan franjas extensivamente muy amplias no eliminan los problemas que generan las diversas incompatibilidades. De hecho, esto puede generar más espacios “muertos” entre las horas de clase y no elimina la necesidad de una asistencia matinal y vespertina. En definitiva, sí bien es cierto que otros elementos limitantes pueden suavizarse, especialmente en lo que se refiere a la compaginación con la esfera socio-familiar (a menor carga lectiva y de trabajos, más tiempo libre para dedicarlo a la familia y los amigos), la dedicación parcial definitivamente no es la panacea para el alumnado no tradicional.

“Bueno eso del horario parcial en realidad... te quitan la mitad de la carga lectiva, vale, pero claro eso significa que en vez de ir de 9h a 13h y de 15h a 18h, tienes que ir de 9h a 11h y de 15h a 16h... te jode todo el día igual, por lo tanto en realidad tampoco es que te ayude mucho. Sí que está el tema de la carga de trabajo, no es lo mismo tenerte que sacar 2 asignaturas o 3 que tenerte que sacar 5 por semestre, eso sí.” (Carlos, 25 años, Biología)

Además, como principal elemento negativo identificado, la dedicación parcial implica, en el mejor de los casos, el doble de tiempo invertido para la consecución del título académico. Y esto, para unos estudiantes que ya tienen la sensación de “ir tarde”, es un factor determinante. El factor edad aquí juega un papel crucial para entender la negación por parte de la mayoría de los estudiantes no tradicionales de apuntarse a “la vía lenta”.

“En los primeros meses ya vi que podía permitirme estudiar. De hecho, cuando le dices a alguien que hace tiempo que no ves que estás estudiando te dice: ah sí, que estás en el plan lento ¿no?, te has cogido la mitad de asignaturas, ¿no? Esto sí que me lo plantea muchísima gente. Pero tengo 45 años, no puedo hacerlo en 8 años. No puedo.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

“El año pasado lo pasé fatal. Este año también haré dedicación completa pero me estoy relajando. Básicamente porque no puedo llevar el ritmo de estrés y mal humor que llevaba el año pasado. Por ejemplo, he cambiado los horarios del trabajo a las noches, cuando hay menos faena. Además, le dije a mi padre [trabaja en su empresa] que me bajara de 8 a 6 horas porque si no, no podía. Sin embargo, prefiero estresarme 4 años que pasarme la vida en la Universidad. Eso no tendría sentido.” (Elena, 29 años, Educación Social)

En segundo lugar, en relación a los programas de educación a distancia, la sensación inicial es de rechazo masivo. Si bien casi la totalidad del alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales reconoce que en algún momento de su trayectoria se lo planteó, solo algunas pequeñas excepciones afirman que esta opción tiene o ha tenido algún peso real. Entre los principales elementos que atribuyen a su negativa a ejercer los estudios superiores a distancia están la creencia generalizada de que esta será de menor calidad, la sensación de que su probabilidad de fracaso incrementará y, finalmente, de que su experiencia como universitarios no será completa.

Además, en algunos casos concretos (muy minoritarios pero existentes), ha sido la falta de oferta en la Universidad a distancia la que ha provocado que la decisión final se decantara de manera innegociable hacia un modelo de Universidad presencial. Finalmente, y tal y como se verá en el siguiente capítulo, para el alumnado la experiencia universitaria implica algo más allá de la propia adquisición de una credencial. Y esta vivencia pasa indudablemente por formar parte activa y presencial de un campus universitario.

“Siempre he trabajado pero nunca me he planteado hacer una carrera a distancia. A ver, a mí me gusta ir a la Universidad... me gusta, no sé, venir y estar en contacto con el profesorado y el alumnado, hacer trabajos, ir a la biblioteca... Ahí es donde aprendo, yendo a clase.” (Eva, 33 años, Historia)

“Yo me planteé hacer la carrera a distancia, era una posibilidad, pero Logopedia en la UOC no estaba. Luego miré la UNED y tampoco. Eso me quito las dudas y entonces fue como ya, sí o sí a hacerlo presencial.” (Olga, 36 años, Logopedia)

“Sí que me lo he planteado [hacerlo a distancia]. Por el tema trabajo claro. Pero... hostia, estudiar una carrera de ciencias a través de una pantalla, ¿enserio? Y la parte práctica, ¿dónde queda? Además estudiar a distancia no te aporta una rutina, no se... le falta calor humano. Y bueno, si al final el resto de opciones me fallan, pues lo tendré que hacer por la UNED a distancia, pero es la última opción....” (Gerard, 30 años, Ciencias Ambientales)

En definitiva, la organización temporal aparece como un elemento clave a la hora de ordenar la vida de los alumnos. Lo es para el alumnado tradicional y aún más para el no tradicional, que debe compaginar su vida en el mundo académico con sus otras realidades y compromisos extra-académicos. Esto, pese a los intentos institucionales de dotar de alternativas como la dedicación a régimen parcial o la Universidad a distancia, continúa suponiendo un problema de primer orden que condiciona la selección y el acceso a determinados grados.

8.5. Los condicionantes informacionales: el poder de la información

El último grupo de condicionantes identificado es aquel relativo a la desigual distribución de la información y a las barreras que esta puede generar. En un paisaje social como el actual, donde la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza precisamente por el acceso a grandes masas de conocimiento parcial en cantidades casi ilimitadas (Aznar y Martínez, 2013) el reto reside en el dominio de ciertas “capacidades” que permitan utilizar de manera significativa la información a la que se accede (Barroso, 2013). En este sentido, es precisamente esta desigual capacidad, no solo de acceder sino también de comprender, valorar y evaluar la información obtenida, la que estipula una situación de partida socialmente muy desigual (Gale y Parker, 2014).

Asimismo, y llevando estos elementos al análisis de los condicionantes del acceso, el primer fenómeno identificado es aquel relativo a la mayor o menor posesión de conocimiento sobre las cuestiones clave que atañen a la institución universitaria, las ramas de estudio y los diferentes estudios de grado que las componen. Así pues, se identifica una primera diferencia clara entre aquel alumnado conocedor de las instituciones universitarias, o que se ha informado activamente en el momento previo a formalizar el acceso, y aquel cuyo conocimiento apenas supera el del nombre del grado que quieren cursar.

Por un lado, los primeros se caracterizan por un mayor movimiento de recursos en torno a la obtención de información primaria (familiares y conocidos principalmente) o secundaria (webs, ferias y salones de enseñamiento, etc.) sobre los centros disponibles. Si bien, dentro de este grupo mayoritario se identifica un elemento diferencial ya que determinadas fuentes de información no tienen la misma connotación que otras. En este sentido, el alumnado con mayor capital social y cultural (Bourdieu, 1984; 1986) se

caracteriza por presentar fuentes más ricas de recursos de información. Además gran parte de la misma será contrastada mediante herramientas verificadas tales como las guías y planes docentes, el encuentro con especialistas de la educación o la asistencia a eventos específicos de asesoría y orientación tales como ferias y salones de enseñanza (Van Zanten y Legrave, 2014). Por otro lado, aquellos que pese a disponer recursos de información presentan un menor capital social y cultural “limitan” su obtención de información a las experiencias de primera mano derivadas de su entorno y al acceso a recursos más generalistas como las páginas web de las diferentes Universidades.

En definitiva, esto lleva al alumnado mejor posicionado a poder ejercer ejercicios comparativos entre instituciones, evaluar la calidad del profesorado y de la metodología así como discernir sus opciones reales de acceso dentro de la institución (notas de acceso, número de plazas, etc.).

“Volví a repetir las pruebas de acceso para subir un poco la nota. Igualmente me daba para hacer la carrera pero en la UB, pero yo quería en la UAB. De hecho no quería ir a otra Universidad que no fuese la UAB. ¿Por qué? Porque conocía gente que había ido a la UB y me decía que el material no valía la pena, que los profesores tampoco, o sea muy mal. Sin embargo de la UAB todo el mundo me hablaba bien.” (Cristian, 24 años, Comunicación Audiovisual)

“Elegí la Autónoma porque consideré que era la mejor opción. Relativamente cerca de casa, con un buen plan docente, que me lo miré y todo. Busqué a los profesores que impartían el grado, no sé, la metodología también me gustaba. Fue una decisión informada pero a gusto individual.” (Jorge Javier, 23 años, Sociología)

Por otro lado, el grupo de los “desinformados” se caracteriza por una menor capacidad de movilización de recursos de la información. Su elección se basa en criterios puramente geográficos (la elección de la institución más cercana) basados en información parcial (o incluso en la desinformación, véase la siguiente cita de Alberto). Esto les lleva a cometer ciertos errores de elección, por ejemplo, seleccionando instituciones privadas sin conocimiento previo de su titularidad. En resumidas cuentas, este tipo de acceso sin información o con información parcial reduce su capacidad competitiva y limita su plan estratégico no solo a la hora de formalizar el acceso sino también a la hora de hacer concordar sus intereses y expectativas con la realidad de los estudios.

“Tampoco en mi época existía la información que existe ahora de qué estudiar, no había ni internet, así que acababas la escuela te daban una pauta a seguir y

ale. Ahora la gente sale un poquito más encaminada, ¿no? (...) Yo puse enfermería en Bellvitge, en la UAB, en Gerona y en Tarragona, pero yo no tenía ni puta idea de que en Bellaterra había una universidad, no tenía ni idea, te lo juro. ¿La UAB? yo no sabía ni que existía la UAB, en serio. No sabía ni qué era un crédito, ni ninguna asignatura. ¿240 créditos es un curso? Pues vale. Yo solo quería hacer Enfermería.” (Javier, 34 años, Enfermería)

“Yo cuando rellené la solicitud lo hice sin ayuda. Entonces fui poniendo un poco así sin que nadie me guiara. Cuando me llamaron me habían cogido en Manresa, en una Universidad privada encima. Voy y pongo un privada... Yo pensaba, no puede ser, esto está en la Conchinchina. Llegué a mi casa con toda mi decepción del mundo en plan no voy a entrar a ninguna carrera” (Meritxell, 25 años, Relaciones Laborales)

“Luego aquí ves a los chavales y te dicen criminología por lo del CSI... No, esto no es CSI, no tiene nada que ver nada con el CSI, entonces claro ese es el tema ¿no? que la gente no tiene ni idea. Empezando por algunos de los que se apuntan.” (Alberto, 28 años, Criminología)

En segundo lugar, otro elemento identificado es el grado de conocimiento de las titulaciones y la fuente proveedora de dicha información. El primer elemento a destacar es el gran conocimiento que la mayoría del alumnado demuestra en lo que respecta a los estudios sobre los que está interesado, provenga del perfil social que provenga. Sin embargo, existen diferencias en relación a la manera y al grado de conocimiento con el que se facilita la información. En este sentido, se identifican principalmente tres espacios facilitadores o transmisores de información en torno a la selección de los estudios universitarios: la familia, la escuela y el trabajo.

El primero de todos es la institución familiar. Esta, especialmente en el caso de las familias de clase media, pone sobre la mesa todos los recursos a su disposición a la hora de facilitar la elección más informada posible. En este sentido, en múltiples casos las familias son el agente propulsor de la visita a estas ferias especializadas de las que ya se ha hablado anteriormente; así como las acompañantes a visitas a las diferentes sesiones de puertas abiertas, campus universitarios, etc. Así pues, se puede entender a la familia como el agente más determinante a la hora de condicionar el grado de acceso a una información completa, actualizada y contrastada.

“Bueno, con mi padre hicimos todo un trabajo previo antes de decidirme. El me llevaba a Barcelona a ferias educativas, visitamos algunas universidades también, ahh, y fuimos al salón de la enseñanza. Miré por internet y visité muchas

webs, y si, así me decidí por lo que quería hacer.” (Patricia, 22 años, Dirección Hotelera)

El segundo agente que toma partido en este proceso informativo es la escuela. Sin entrar en el modelo de orientación que cada escuela desarrolla, el cual en España y en Catalunya es muy variable para cada centro educativo, estas ejecutan toda una serie de mecanismos de orientación a las transiciones hacia la educación superior. Mediante tests de intereses académicos y profesionales así como de otros test de aptitud, entre un largo etcétera, establecen perfiles para cada alumno y asesoran a los y las jóvenes en relación a su futuro. Sin embargo, en el caso específico de los estudiantes no tradicionales, donde la mayoría hace ya años que no tiene contacto con la institución escolar, es muy probable pensar que estos mecanismos han perdido cualquier efecto condicionante que pudieran ejercer sobre el acceso.

“Entonces por ejemplo durante todo el curso lo que hacíamos era diferentes pruebas, test y tal para ayudarte a decidir hacia dónde querías ir, y una actividad por ejemplo que hicimos fue ir a Barcelona activa y allí también hicimos unos test por ordenador y teníamos que poner nuestras preferencias y te salía pues como un perfil de estudios y mi perfil de estudios sí que me salió para actividades socio-culturales me acuerdo” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

Finalmente, el propio mercado laboral y las aspiraciones profesionales del alumno también pueden jugar un papel clave a la hora de generar información que ayude a decantar al alumno. En algunas ocasiones, de manera directa o indirecta, la elección de un determinado grado está pensada en clave de mejorar las condiciones dentro del puesto de trabajo actual o, en su lugar, como herramienta clave para mejorar las opciones de escalar dentro de una futura profesión concreta. En el caso de Alberto, el elemento que lo condicionó a la hora de realizar el grado de criminología no fue la idea de ejercer como profesional de la disciplina sino la de escalar posiciones dentro del cuerpo de policía, lo cual es su objetivo a corto plazo incluso por delante del hecho de finalizar los estudios universitarios. Por esto mismo, él se informó mediante sus contactos en el cuerpo de policía a la hora de elegir una u otra opción.

“Mi condición de saber que yo quería ser agente me marcó. Yo sabía un poco que carreras me podían aportar cosas positivas y además XXXX [su psicoterapeuta que trabaja en el cuerpo] me ayudó a orientarme. Empecé a mirar derecho, empecé a mirar criminología y psicología. Al final tomé la decisión de apuntarme

a la criminología, porque creo que es la que me puede aportar más ayuda, y bueno entré.” (Alberto, 28 años, Criminología)

Otro elemento relevante y característico de determinados perfiles de alumnado no tradicional es el uso que se le da al propio proceso de discontinuidad de la trayectoria educativa como herramienta a la hora de obtener información. Muchos de los jóvenes entrevistados, especialmente aquellos con trayectorias discontinuas expresivas, aprovechan o reservan este periodo “sabático” dentro de su trayectoria como momento para recopilar información de manera exhaustiva que les permita afrontar las futuras decisiones de la manera más preparada y segura posible.

“Aquel año sin estudiar me sirvió para ver que realmente sí que me gustaba estudiar y que lo tenía que hacer. Entonces también me sirvió para darme cuenta de diversas cosas: de que tenía que pensarme las cosas dos veces antes de hacerlas, y que debía plantearme múltiples opciones. Así que ese año me informé de todas las carreras y de las salidas que podían tener. Miré por internet, comparé Universidades, visité la Gestión Académica, todo. Hasta me miré una por una todas las guías docente para ver que era y que no.” (Celia, 20 años, Ciencias Ambientales)

Finalmente, un último elemento relativo a los condicionantes informacionales es aquel relativo al conocimiento del sistema de becas. Para el alumnado no tradicional, o al menos una parte de él (alumnado no tradicional de trayectorias discontinuas instrumentales, especialmente), las becas aparecen como una ayuda a menudo imprescindible a la hora de posibilitar el acceso a los estudios universitarios.

Estas ayudas, que pueden provenir tanto del gobierno central como de los diferentes gobiernos autonómicos así como de entidades privadas como es el caso de Santander o La Caixa, entre otros, son clave para insertar a determinados sectores que sin su aporte no podrían sufragar los costes directos e indirectos mencionados en el primer apartado de este capítulo. Así pues, la obtención de becas al estudio supone en este caso un elemento que facilita en vez de limitar y condicionar el acceso.

“Es fácil. A mí o me daban la beca o esa cantidad de euros no la podía pagar ni el tato.” (Meritxell, 25 años, Relaciones Laborales)

Sin embargo, esta obtención está sujeta a dos elementos. En primer lugar, al mantenimiento de las becas con los requisitos y exigencias que suelen conllevar. En

segundo lugar, al conocimiento previo de la existencia de las diferentes becas así como de los pasos y requerimientos necesarios para su obtención.

En relación al primero, el conocimiento y obtención de una beca supone, para aquel que depende de esta cuantía, una presión añadida al desarrollo de los estudios universitarios. Mayoritariamente debido a que la principal condición de mantenimiento adscrita a la práctica totalidad de ayudas a los estudios universitarios pasa por aprobar todas las asignaturas año tras año. Si este criterio no se cumple, la ayuda puede ser denegada en cursos posteriores y podría suponer la interrupción de la continuidad de los estudios universitarios y la pérdida de la inversión realizada a la hora de materializar el retorno educativo.

En este contexto, superar con éxito todos los créditos no es un hecho tan sencillo para el alumnado no tradicional, especialmente para aquel cuyo periodo apartado del sistema educativo ha sido más prolongado o aquel que compagina su dedicación a los estudios con el resto de actividades socio-profesionales de su día a día. Por si fuera poco, una vez solicitada la beca e iniciado el curso, si la resolución fuese “no favorable” el pago del consiguiente proceso de matriculación no podría ser fraccionando, habiéndose de abonar íntegramente toda la cantidad de una sola vez; suponiendo su obtención una presión extra por lo que podría suponer en términos económicos.

“Mi mayor auto-exigencia, mi mayor presión, fue la beca. Nunca me permitiré suspender porque sin beca no puedo estudiar. Me digo constantemente no puedes suspender porque no te renovaran la beca, y si no tienes beca no puedes seguir. Esto me ha hecho llevarlo fatal, con mucha ansiedad, ansiolíticos y todo... muy mal, muy mal.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

En segundo lugar, y hablando ahora de elementos estrictamente informacionales, de nuevo la imperante desigual distribución de información produce que determinados colectivos de jóvenes desconozcan la existencia o la manera de obtener estas ayudas. Además, es fácil pensar que justamente esta falta de información se aglutina precisamente en aquellos casos donde esta ayuda tiene un mayor impacto, o dicho de otro modo, donde más se necesitan las becas. Entre los y las jóvenes entrevistados, muchos son los que reconocen no haber tenido excesiva información al respecto de las ayudas al estudio disponibles en el momento de formalizar el acceso a la Universidad.

Adicionalmente, el proceso de solicitud de la beca o ayuda no es precisamente sencillo. Su correcta presentación exige al alumnado un mínimo control de la información así como de los códigos adecuados para llenar el formulario (información familiar y académica cuyo conocimiento no siempre es *vox populi* tal como cuál es la unidad familiar y cuáles son sus miembros computables, sus códigos identificativos IDESP o IXESP, los datos relativos a la renta familiar o los requisitos académicos de los estudios anteriores o de las nuevas convocatorias, entre otros). Este hecho provoca que cada año se registren innumerables solicitudes con errores en la cumplimentación que invalidan su resolución.

“Yo hasta este año no he descubierto las becas, el año pasado tuve que pagar íntegro, no tenía ni idea. Además creo que tampoco te lo ponen fácil el tema de las becas, tienes que investigar a fondo. Este año no he sido tonto, la he solicitado y me la han dado. Tengo un descuento total de hasta el 50%. Y también he pedido la beca general. Si no, pues te toca pagar.” (Javier, 34 años, Enfermería)

“Totalmente, en casa era totalmente inviable que me pagaran la Universidad y aun así yo no sabía si me la darían. A parte, desgraciadamente yo creo que mucha gente está súper desinformada de todo el tema de becas. Por ejemplo, para mi madre ir a la universidad es un concepto de persona que tiene dinero. Y ya está.” (Meritxell, 25 años, Relaciones Laborales)

En definitiva, como reza la célebre cita de Francis Bacon (1597) “el conocimiento es poder”. Sin embargo, en la sociedad actual el conocimiento y la información están desigualmente distribuidos y esto produce efectos significativos en múltiples esferas sociales; donde la educación, no es una excepción. El acceso a diferentes fuentes de conocimiento en torno a las instituciones educativas y a las diferentes ramas de estudio (posibilidad de acceso, contenido, salidas profesionales, etc.), el origen y la legitimidad de dichas fuentes, el conocimiento de los sistemas de ayudas para la adquisición de becas, estos elementos y más influirán, directa o indirectamente, no solo en las posibilidades que los y las jóvenes tendrán a la hora de acceder a los estudios universitarios sino también y sobre todo en la manera en que le darán forma y lo materializaran.

Capítulo 9. La vivencia no tradicional de la educación superior

En el quinto y último capítulo de resultados de la presente tesis doctoral se aborda la última etapa de la trayectoria educativa de los y las jóvenes no tradicionales entrevistados/as. Esta se corresponde con la vivencia de la educación universitaria una vez accedidos a la Universitat Autònoma de Barcelona y después de “superar” los diferentes periplos y barreras que han ido acompañando a los jóvenes con trayectorias no tradicionales durante toda su biografía.

El desafío una vez logrado el acceso no solo continua vigente sino que en algunos casos incluso se agrava. Tal y como se verá en los diferentes apartados del capítulo, la Universidad es un espacio donde la desigualdad no deja de estar presente. Esto exige el establecimiento de espacios de reflexión acerca de cómo los alumnos, y especialmente los alumnos no tradicionales, construyen experiencias significativas en torno a la institución universitaria y sus vivencias así como el sentido que tiene para los mismos su permanencia en ella.

En los siguientes apartados se desarrolla un análisis extensivo de la experiencia subjetiva derivada de la experiencia del alumnado no tradicional en un entorno como el universitario así como se señalan los diferentes puntos donde se origina el conflicto y la desigualdad, poniendo especial énfasis en el proceso de doble adaptación que estos viven. En primer lugar, como jóvenes-adultos en un contexto donde la edad marca las relaciones sociales e interpersonales. En segundo lugar, como jóvenes no tradicionales inmersos en una institución regida por un *habitus* propio; y en determinadas ocasiones discordante o alejado al suyo.

9.1. La experiencia educativa subjetiva: la vivencia de los estudios superiores

Basándonos en los estudios de Dewey (2002 y 2004) se podría definir la experiencia como aquellas relaciones del individuo con el medio que, pudiendo ser tomadas como unidad de análisis, tienen en consideración las interacciones entre las personas y el contexto así como el hecho de que ambos se definen mutuamente. Dubet (2010), por su parte añadió al análisis el elemento subjetivo de la experiencia. Para el autor lo importante de la experiencia en si es el trabajo que llevan a cabo los propios individuos a la hora de dotar de sentido sus prácticas (en relación al sistema social de referencia).

Aplicando esta perspectiva de análisis al objeto de estudio seleccionado, se pueden identificar dos grandes aspectos a recalcar: la experiencia de las prácticas objetivas y la vivencia subjetiva de estas mismas prácticas. A continuación se analizan ambas dimensiones de manera conjunta en un intento de dar respuesta a la vivencia completa que los y las jóvenes no tradicionales realizan de su nueva etapa educativa; a la vez que se interpela al grupo de iguales, referente fundamental dentro de la misma.

9.1.1. Experimentando la Universidad: dificultad, interés y utilidad de los estudios y prácticas desarrolladas

En relación a los resultados obtenidos en torno a las experiencias desarrolladas en el marco de los estudios universitarios, el primer elemento que destaca es el de sensación de “sorpresa” frente a unas prácticas y mecánicas novedosas para el alumnado. En este sentido, se identifican dos sensaciones paralelas. Por un lado, una muy elevada ilusión frente a una situación enormemente deseada, en algunos casos desde hacía muchos años. En consecuencia, como se verá más adelante en este mismo capítulo, generando este fenómeno impactos muy positivos en términos de un incremento de la motivación y del compromiso con la consecución de los objetivos propuestos.

Por otro lado, una clara sensación de indefensión frente a un inicio de la actividad académica que a menudo aparece como abrumadora, basada en formas de hacer insólitas para este perfil de alumnado y, en algunos casos, con una sensación de aparente carga y dedicación de trabajo superior a la esperada. Este hecho da como resultado que una parte del alumnado (una parte minoritaria pero significativa dentro del alumnado entrevistado) desarrolle el sentimiento de “no estar preparado” frente a esta nueva actividad que se abre frente a ellos.

“He de reconocer que al principio me pilló por sorpresa. La forma de estudiar es muy diferente a lo que recordaba del Bachillerato, donde te lo daban todo masticado, y eso me chocó. Pensaba que no estaba preparada. De hecho el primer año, sin comerlo ni beberlo, ya había suspendido dos o tres por ese motivo.” (Sanae, 29 años, Veterinaria)

Sin embargo, una vez superada la sorpresa inicial, y poniendo el foco en la valoración del grado de dificultad que el alumnado atribuye a su experiencia en los primeros compases de desarrollo del grado universitario, se puede observar una clara diferenciación de posturas. Por un lado, se identifica un posicionamiento basado en la idea de la actividad universitaria como una actividad exigente pero cuya dificultad no supone un escollo

insalvable sino una fuente de motivación para continuar aprendiendo, esforzándose y mejorando. Asimismo, este grupo encarna un tipo de alumnado basado en la excelencia, presentando generalmente al final del primer año de evaluación cualificaciones muy por encima de la media de su curso, incluyendo aquí a todos los alumnos con trayectorias tradicionales con las que comparten promoción.

Este posicionamiento, si bien minoritario, es característico de los y las jóvenes provenientes de entornos socioeconómicos más favorecidos así como de aquellos cuyas trayectorias se definen como discontinuas expresivas, es decir, que se caracterizan por una etapa fuera del sistema educativo de menor duración, una edad media inferior a la de otros tipos de discontinuidades y, por consiguiente, un menor distanciamiento con los códigos socioeducativos propios de la Universidad.

“Bueno, a mí me encanta lo que hacemos. Y se me da bien. Fíjate que el año pasado me matriculé a 9 asignaturas y saqué 9 matrículas de honor. Después de 15 años sin estudiar. Supongo que estoy motivado, conozco el tema, me gusta, y bueno, que tampoco es la carrera más difícil.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

El segundo posicionamiento identificado se caracteriza por presentar una postura prácticamente antagónica en relación a la anterior. En este caso, los y las jóvenes ven los estudios universitarios como una actividad cuya dificultad supera los estándares previamente previstos, donde su dedicación y esfuerzos no se ven correspondidos en términos de resultados y la cual les hace dudar sobre su posición como estudiantes. En este sentido, se identifica un proceso claro de autoculpabilización y señalización (se señalan a sí mismos como los causantes de su fracaso) (Tarabini, 2015) que deriva en sentimientos tales como vergüenza, arrepentimiento y duda de sus capacidades. Elementos como los observados en las siguientes citas y estructurados a partir de cuestionamientos tales como los característicos ¿yo qué hago aquí? o ¿soy tonto/a o que? definen a la perfección este cúmulo de sensaciones negativas.

Asimismo, este posicionamiento se encuentra mucho mas presente entre los y las jóvenes provenientes de entornos socioeconómicos menos favorecidos así como de aquellos cuyas trayectorias se definen como discontinuas instrumentales, es decir, que se caracterizan por una etapa fuera del sistema educativo de mayor duración y mayoritariamente vinculada a la inserción prematura al mercado laboral. Además, el

factor edad aquí también juega un papel muy relevante puesto que presentan una media de edad superior a la del alumnado con discontinuidades expresivas.

“No es solo que las personas sean mucho más jóvenes que yo, ¿sabes? Si no que ellos conocen el mundo de una manera muy diferente a la mía. Y hay cosas que no se, me cuesta mucho de entender. O incluso que aún no he llegado a entender. Cuando llevaba dos o tres o cuatro días aquí incluso pensé: ¿Qué me está pasando? ¿Es que soy tonta o qué? (Alisa, 36 años, Medicina)

“Mi primer shock fue justamente el año pasado en esta época, cuando recibí la primera nota de anatomía. El primer examen: 2,5... y digo: yo soy retrasado, o sea, no sirvo para esto. Me había esforzado un montón y lo había hecho mal tío, no me lo podía creer. Fue como boom, bájate de la nube, ¿dónde vas, dónde vas?” (Javier, 34 años, Enfermería)

Sin embargo, vale la pena destacar que tanto la percepción subjetiva de la dificultad como sus impactos en el alumnado son graduales, ni todos lo ven blanco (tan fácil como para obtener matrículas de honor) ni todos lo ven negro (planteándose sus capacidades y su presencia en la Universidad debido a un suspendido masivo de asignaturas). Asimismo, aunque en al menos una docena de casos (entre el 25% y el 30% de los casos entrevistados) la frase más destacada a la hora de definir sus primeros contactos con los estudios universitarios es la de “*me vi superado/a por la situación*”, la realidad es que conforme su presencia dentro de la institución se va prolongando en el tiempo la mayoría van sobreponiéndose a esta sensación de superación. Acorde se van adquiriendo los hábitos, códigos, formas de hacer y de relacionarse, proceso paulatino que requiere de un tiempo desde el acceso variable dependiendo del alumno, los esfuerzos empiezan a generar sus frutos en forma de mejores resultados y la sensación de futilidad desaparece (Agirdag, Van Houte y Van Avermaet, 2011).

Pese a todo, determinados hándicaps y barreras objetivas siguen manifestándose para este perfil de alumnado aumentando la dificultad del desarrollo de los estudios. El factor principal y más destacado por parte del alumnado no tradicional (especialmente el alumnado con discontinuidades instrumentales, de mayor edad y con una etapa más prolongada fuera del sistema educativo), es el relativo a tener una menor posesión de conocimientos académicos (propios de las vías propedéuticas desarrolladas en los años previos al acceso a la educación superior) que sus compañeros con trayectorias tradicionales. En este sentido, su percepción es la de estar en desventaja constante a la

hora de afrontar los diferentes retos que su presencia en la institución universitaria les depara.

Como estrategia para compensar esta “deficiencia” identificada se establecen dos mecanismos diferentes pero complementarios. El primero, el de solicitar ayuda constante al profesorado, tanto dentro como fuera del aula, para poder superar las diferentes dudas surgidas en el transcurso del curso académico. El segundo, el de invertir de forma intensiva y extensiva en horas adicionales al estudio, a veces en jornadas casi maratonianas, con el objetivo de “ponerse al nivel” del resto de la clase. Sin embargo, ambas situaciones producen en el alumnado el surgimiento de una sensación muy elevada de frustración.

“Sí que es verdad que cuando yo llegué tenía algunas deficiencias. Por ejemplo, no sabía lo que era un análisis factorial. O una integral. Hacía muchos años que no tocaba esto. Además, el hecho de levantar el brazo y preguntar y que el profesor me mire como diciendo: esto lo tendrías que saber... No sé. En genética y en Psicobiología también tuve problemas porque no entendía nada, nunca había hecho biología entonces no tenía ni idea. Al principio iba levantando el brazo en clase pero ahora me espero al final y pregunto mis dudas. Al final me he encontrado en la situación de que me he pasado el curso pidiendo ayuda a todos los profesores.” (Lidia, 30 años, Psicología)

“Todos empezaron con una base que yo no tenía porque no había hecho. Casi todos habían hecho selectividad y los que venían de un módulo habían tocado algo. Yo, yo no tenía ni idea y eso pues hizo que me viniera abajo muchísimo, muchísimo, casi con depresión. Todos los días ansiedad, me ponía a estudiar y me entraba una ansiedad que es que mi cabeza no atinaba a hacer nada. Al final me pasaba el día entero en la facultad. Entraba a las 8:30h y salía a la 19h, con una hora para comer. Era la única manera.” (Paula, 28 años, Veterinaria)

Un segundo grupo de elementos destacados es aquel relativo al interés/desinterés producido por los estudios en el alumnado y los efectos que este genera en la motivación, el sentimiento de pertinencia y la valoración de los mismos. En este sentido, se identifica un efecto tijera producido entre la dificultad percibida y el desinterés mostrado hacia los estudios. Si anteriormente se afirmaba que la dificultad percibida por parte del alumnado no tradicional se iba reduciendo conforme pasaba el tiempo, con el desinterés pasa lo contrario, este “no para” de crecer. Esto se puede atribuir a un fenómeno conocido como el efecto novedad. Tal y como demostraron Clark y Sugrue (1988) este fenómeno explicaría la tendencia de un individuo a experimentar una respuesta mayor y más fuerte

las primeras veces que se enfrenta a una experiencia potencialmente desafiante. Del mismo modo, ese interés aumenta los esfuerzos y la persistencia de los usuarios para afrontarse a la experiencia. Sin embargo, el interés o motivación adicional tiende a disminuir a medida que los estudiantes se familiarizan con el contenido.

“Empecé muy a tope pero ahora... Me gusta mucho la asignatura de Traducción y Alemán, mucho... pero ahora a veces me planteo si es realmente lo que quiero o lo que debería estar haciendo.” (Alba, 21 años, Traducción e Interpretación)

Pero, ¿explica por si sola la pérdida del efecto novedad el aumento del desinterés evidenciado en los estudiantes entrevistados? No de manera exclusiva. Elementos como la falta de motivación y la pérdida de un objetivo definido previamente al acceso, unido a la percepción de cuestiones estructurales como una organización curricular excesivamente academicista y compartmentada (donde desde su punto de vista en múltiples ocasiones los contenidos se solapan) y alejada de los intereses de los y las jóvenes, juegan un papel muy relevante a la hora de explicar esa creciente desmotivación y el imperante aburrimiento demostrado hacia los estudios universitarios. Debido a los numerosos sacrificios que gran parte de estos y estas jóvenes han tenido que realizar a lo largo de su vuelta a la trayectoria académica actualmente ejercen una posición privilegiada como críticos. No se conforman con estar aquí, sino que además exigen unos contenidos que les interesen y les satisfagan.

Por otro lado, las diferentes barreras al acceso identificadas en el capítulo anterior ponen de relieve que su acceso no siempre se materializa en aquellos estudios definidos como de primera opción. Esto lleva a parte de ese alumnado a la matriculación y realización de unos estudios sobre los cuales la predilección real es muy relativa; incrementando así fenómenos como el desinterés y la desmotivación.

“A ver, para empezar yo planteo entrar en relaciones laborales con una pretensión, pues me gustaba el mundo de los recursos humanos, y luego llegó a la carrera y me han dejado de gustar los recursos humanos. Estoy muy desmotivado. No sé, a ver, sinceramente el temario no me interesa, en absoluto, para mí las clases son muy aburridas, también voy liado con el trabajo. Pues todo un poco.” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

Sin embargo, estos procesos no siempre se dan de forma automática. Aquellos perfiles cuya discontinuidad permitió una reflexión más intensa sobre los estudios a realizar (principalmente casos de discontinuidad expresiva propios de la clase media) así como

aquel alumnado más adulto cuya lógica de acceso se corresponde a lo que hemos denominado como procesos de búsqueda de autorrealización (con un valor añadido al aprendizaje de la disciplina y la mejora de los conocimientos del campo profesional) se caracterizan precisamente por una valoración y un interés hacia los estudios muy elevados.

Además, este fenómeno está mucho más presente en los estudios propios de ramas de Humanidades y en algunos grados más “humanistas” de la rama de Ciencias Sociales; siendo por el contrario mucho menos presente en las ramas más instrumentales como las Ingenierías. Esto es debido principalmente a la lógica más expresiva que opera o que se le presupone a dichos conocimientos humanístico-sociales, así como a la idea que frecuentemente reside en su concepción de “aprendizajes como experiencias vitales”, desprovista en aquellos elementos más técnico-instrumentales propios de las asignaturas técnico-científicas.

“Antiguamente empecé a leer libros de literatura tipo Harry Potter para no pensar en los estudios. Estaba en casa, iba en tren, yo leía literatura para desconectar. Los estudios me estaban quemando totalmente. Ahora, me dedico muchas horas, pero muchísimas, viernes, sábados y domingos incluso, y no es un peso. Es más, cuando me voy a tomar el descanso estoy mirando a ver que no se me pase la hora para volver a estudiar, y no es coña. Estoy encantado. El conocimiento que estoy adquiriendo, poder conversar y debatir con mis padres, con mis amigos, de todo, es algo que me llena mucho.” (Jorge Javier, 23 años, Sociología)

Finalmente, antes de pasar a los elementos relativos a la utilidad de los estudios identificada por el alumnado, es interesante remarcar algún caso específico donde los hábitos propios de la primera etapa educativa previa al abandono reaparecen de nuevo. En el caso de Pablo, una vez formalizado el acceso a la Universidad y de manera prácticamente imperceptible para él, el relajamiento propio de haber conseguido el reto planteado años atrás le llevó al pasotismo, y de ahí, a recaer en los mismos hábitos y conductas que antiguamente le habían llevado al fracaso educativo (absentismo, consumo de estupefacientes, incumplimiento de las tareas, etc.). Sin embargo, debido a su nueva posición (según el mismo, “más adulto y mejor preparado para tomar decisiones”), el cree que ha sabido reconducir esta situación sin llegar al mismo resultado fatídico que años atrás le obligó a abandonar la escuela.

“Sorprendentemente el año pasado, cuando entre aquí a la UAB, me fue fatal. Fue entrar y no se decirte porque pero empezar a fumar [porros] otra vez, a faltar a clase... suspendí las 5 que tenía el primer semestre. Estaba más pendiente de mi pareja, de los colegas, de fumar, que no de estudiar, que era lo que realmente importaba. Volvió mi yo del instituto vamos. Y eso que para entrar me había gastado una pasta y todo. En el segundo semestre se me pasó la tontería y aprobé todas.” (Pablo, 27 años, Ciencia y tecnología de los alimentos)

Por último, en relación a la utilidad y al sentido que los jóvenes no tradicionales atribuyen a los aprendizajes y a las experiencias educativas vividas en esta etapa, en primer lugar, vale la pena destacar que la mayoría de perfiles son acríticos o jamás han hecho una reflexión en torno a si lo que están aprendiendo en esta etapa tiene sentido para ellos o no. Sin embargo, aparece de nuevo para aquel alumnado más mayor, proveniente de trayectorias discontinuas instrumentales y generalmente de un perfil socioeconómico más desfavorecido, un discurso crítico en torno a la desmitificación de la Universidad, esta vez, como receptora y distribuidora de los máximos conocimientos y saberes. En este sentido, pese a reconocer la ilusión y el interés con el que entraron a la institución, y que en la mayoría de casos aún mantienen, así como las ventajas que la obtención de estas herramientas genera a la hora de pensar en la futura inserción al mercado laboral, son conscientes de que su expectativa en torno a lo que iban a recibir en su experiencia una vez accedidos a la Universidad no se ha visto ni se verá cumplida.

“Decepcionantemente creo que no he aprendido... o no lo que esperaba. Sí me ha aportado más es por el entorno social de la Universidad, de compañeros, de intercambio de ideas, de debate, de aprendizaje... por este lado sí, pero por el tema teórico y tal creo que podría haberlo aprendido igualmente [sin venir a la Universidad].” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

Además, se identifica un elemento común a los diferentes perfiles de alumnado con trayectorias no tradicionales. Esta es la demanda de un mayor pragmatismo dentro de las guías docentes y los planes de estudio, es decir, de una mayor vinculación de los estudios con el “mundo real”. Este fenómeno es debido al hecho de que todos ellos provienen de vivenciar un periodo más o menos extenso fuera del sistema educativo y, por consiguiente, su interés se focaliza en el *cómo* (cómo hacer X, cómo tratar Y, cómo solucionar Z, etc.) y no tanto en *por qué* (especialmente teórico) de las cosas.

“Yo tengo ganas de aprender cosas nuevas que me puedan ayudar. Cosas nuevas de agencias, de hoteles, no sé, cosas que no haya escuchado nunca y poder aprender cómo funcionan, verlas, aprender cosas nuevas. Pero luego aquí llego a

“una clase de economía y me enseñan la curva de Philips... Pues no me interesa, lo siento.” (Manel, 23 años, Turismo)

“A mí lo que me pasa es que hacemos asignaturas que no se centran en lo que deberían. Quiero decir, todavía no sé cómo tratar un paciente con ictus, por ejemplo, que hemos visto cómo debería ser y tal pero no nos hemos centrado nada. Y luego, la mayoría de asignaturas no son más que paja, venga paja, y no veo que me sirvan.” (Cristina, 24 años, Logopedia)

En definitiva, estos buscan realizar un ejercicio de “suma de saberes”, es decir, darle valor a las experiencias vividas antes, especialmente en el periodo de desvinculación educativa, complementándolas con los saberes técnicos y las experiencias derivadas de los estudios de grado seleccionados. Asimismo, ninguno niega la valía y la utilidad de los estudios universitarios más allá del título pero reconocen que estos solo suponen una fuente más de conocimientos en esta suma global de conocimientos que supone su trayectoria vital.

“Si, para mi es coger todo lo aprendido, coger el bagaje que tengo de la carrera de informática, mi experiencia laboral, las diferentes certificaciones y cursos de informática, cogerlo todo y aplicarlo a esta nueva carrera para actualizarme un poco y mejorar.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

En conclusión, el alumnado no tradicional afronta esta etapa iniciando su experiencia con un interés y una dificultad elevadas propias de la novedad pero viendo como ambas se van reduciendo a la vez que su espíritu crítico crece en su lugar (quizás, el gran factor diferencial propio de esta categoría de alumnado). Sin embargo, reconocen la utilidad de la institución y de sus conocimientos (más allá de la credencial) y pese a que frecuentemente reconocen que esperaban una experiencia diferente, estos apuestan por mantenerse firmes en su decisión de continuar sumando experiencias con el objetivo de mejorar su carrera profesional y vital.

9.1.2. El grupo de iguales. Jóvenes adultos en un mundo de niños

Un segundo elemento dentro del análisis de la experiencia universitaria es aquel referente al papel del grupo de iguales (dentro del grupo-clase) y a las relaciones sociales que se dan en el marco de la vivencia de un proceso tan extensivo e intensivo como es el cursar una carrera universitaria.

De este modo, el primer elemento a destacar es la relevancia que obtiene el factor edad como vehiculador y mediador de las relaciones interpersonales y, en definitiva, de la

vivencia del acceso y la experiencia universitaria. Tal y como se recoge en los diferentes relatos analizados, el proceso de adaptación al grupo aparece como un elemento determinante a la hora de entender cómo estos y estas jóvenes experimentan la etapa. Asimismo, la construcción del “yo” y del “ellos” aparece como una cuestión arquetípica que articula su discurso diferenciador en torno a la edad y las características presupuestadas en torno a la misma: el yo, estudiante adulto cuya trayectoria no tradicional me ha hecho llegar a la Universidad en una etapa más madura y con las ideas más claras, frente al ellos, aquellos jóvenes inmaduros cuya presencia en la Universidad responde a una situación socialmente generalizada (ir a la Universidad como parte de una biografía normalizada) y cuyas ideas y motivos permanecen aún difusas. Este tipo de lógica diferenciadora la veremos detrás de los diferentes discursos empleados así como en las citas seleccionadas a lo largo del capítulo.

En este sentido, la edad también juega otro factor diferencial, puesto que la lectura que el alumnado no tradicional más mayor realiza de su acceso a la institución universitaria es la de no poder permitirse perder más tiempo. Debido al “retraso” que perciben que acumulan en su trayectoria en relación a la trayectoria lineal, cualquier elemento externo que les pudiera apartar de sus objetivos aparece como un peso que no pueden permitirse acarrear. Este hecho les puede llevar a confrontaciones con sus compañeros y compañeras de titulación así como a dificultar su proceso de integración dentro del grupo.

“Yo tengo claro que aquí yo no puedo perder ni un minuto de mi tiempo. No puedo permitirme perder mi tiempo en chorradas. En el grupo, puedo ser muy odiado o muy querido. Si a alguien tengo que decirle que pare ya y que es un gilipollas lo digo, y no tengo ningún problema, no me tengo que ir a tomar una cerveza después con él.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

Asimismo, como avanzábamos antes, la diferencia principal en la que se basa la construcción del “yo” (o “nosotros”) y del “ellos” reside en la percepción de unos intereses diferentes y de una concepción igualmente dispar de lo que significa ser un estudiante universitario. Para el estudiantado no tradicional en su conjunto, el resto de alumnado universitario proveniente de trayectorias lineales no muestra ni un interés ni una motivación clara y definida en relación a los estudios seleccionados. Para los y las entrevistados, la elección de los estudios por parte de la mayoría del alumnado con trayectorias lineales se da debido a la necesidad de cumplir con una etapa presupuesta, a

nivel familiar o social, y no como una elección realmente reflexionada y que genere vínculos con aquello que se está estudiando.

“Ahora ya tengo cierta edad y cierta experiencia y ya sé a lo que vengo, cuáles son mis objetivos y mi motivación, y eso por decirlo de alguna manera me da un 5 ya. El típico chico que está aquí, que yo lo veo en clase, tiene 18 años y está aquí 50% porque se lo ha dicho su padre, 50% porque aquí se pide un 5 [de nota de corte] para entrar, y no debe llegar al 5% el hecho de que realmente le gusta y quiere estar aquí.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

“Yo lo primero que noté es que venía con muchísimas ganas y el resto de gente no tanto. Pienso que la mayoría de gente que está en esta carrera la están haciendo porque tienen que hacer algo y no saben el que. Quiero decir, he escuchado a mucha gente que lo dice abiertamente eeh. Y es una pena, porque yo la escogí porque me encanta y cada día voy con mucha ilusión pero al 70% restante no le interesa.” (Lorena, 24 años, Ciencia y Tecnología de los Alimentos)

Además, para los y las entrevistados el alumnado tradicional se caracteriza por centrarse de forma exclusiva en la superación de los tests y exámenes y en el intento de obtención de buenas calificaciones (una visión puramente de éxito como rendimiento, en palabras de Martínez y Albaigés, 2013). Este hecho destaca en contraposición con la visión del alumnado no tradicional. En este sentido, pese a mostrarse en gran medida desmotivados y poco atraídos por el contenido de los estudios, su foco continua estando más en elementos expresivos que no instrumentales y las cuestiones relativas al rendimiento académico y las calificaciones brillan por su ausencia en la mayoría de discursos preponderantes.

“Me hace mucha gracia cómo hablan y cómo lo llevan todo al extremo. Es extraño porque hace dos años yo también lo llevaba todo al extremo porque no había madurado, ni nada emocionalmente. Ahora me hace mucha gracia porque todo es muy alarmista. Se fijan sólo en las notas. Me llama mucho la atención porque es salir de clase y yo les digo algo rollo “lo que nos acaban de decir, te lo puedes creer que esto funcione así...” y a ellos les importa una mierda, su preocupación es ¿esto entra o no entra en el examen?” (Lidia, 30 años, Psicología)

Otro elemento muy significativo, si no el más significativo de todos, es aquel que ataña a la diferencia existente en la manera de comportarse, relacionarse y afrontar la cotidianidad de la vida universitaria, especialmente dentro del aula. Ellos afirman que mientras que el alumnado tradicional quiere y puede divertirse y dedicarse a elementos

extra-académicos, especialmente porque no requieren de esfuerzos y dedicación extras para estar al “nivel” académico esperado a la vez que presentan en menor medida dedicaciones extra académicas como la laboral (condicionantes materiales), el alumnado no tradicional no está por la labor (especialmente el alumnado más mayor). Tanto por la necesidad de optimizar el tiempo en la Universidad (y la inversión realizada) como por el momento madurativo y vital.

Este fenómeno produce maneras de relacionarse muy diferentes. Mientras que muchos de los y las jóvenes prefieren “pasarlo bien”, jugar, hablar con los compañeros, etc. (no todos, por supuesto, pero si una gran parte desde el punto de vista de los entrevistados), los jóvenes con trayectorias discontinuas optan por sentarse en la primera fila, atender a todas las clases, tomar apuntes y no “malgastar” su tiempo. Esto provoca que a veces vayan a contracorriente, siendo el elemento discordante en una situación mayoritaria como por ejemplo siendo “quien pide que callen cuando todos hablan” o “el o la que quiere recuperar horas perdidas de clase”, entre otros ejemplos. Sin embargo, reconocen que no todos los y las alumnos son así, y que en definitiva, una vez superados estos elementos de roce, la relación suele ser muy cordial y amigable con todos ellos.

“Yo antes [en la escuela] era de las que la liaban en clase y ahora, si me tengo que posicionar, soy todo lo contrario. Yo estoy en la primera fila y lo que pase de ahí hacia detrás ni me entero ni me quiero enterar. Sí que cuando me vienen a hablar me llevo bien. Además me llama la atención que yo estoy quieta intentando que la gente no me vea y la gente viene hacia mí. Así que si, supongo que sí que me llevo bien y que tengo buena relación con ellas y ellos, pero ya te digo, intento tener el mínimo contacto posible.” (Lidia, 30 años, Psicología)

“En general me caen bien, me los encuentro por la Uni y muy bien, pero luego en clase algunos son insopportables, una banda. Como lo tienen todo fresco por la selectividad pues se permiten el lujo de molestar en clase. Entonces yo, que ya soy disperso y me cuesta prestar atención, hazlo con todo el ruido... Además el profesor enfadado y dando una docencia de una calidad no tan buena porque ha de parar cada dos por tres por su culpa, y está indignado, y con motivos, y al final acaba diciendo, que os den, ya os apañareis. (...) La gente viene y quiere hablar en clase, quiere explicar su fin de semana, quiere hacer tonterías... De hecho un día me levanté en medio de clase y les dije que no entendía que hacían en clase con lo bien que se está en el césped, ¿no? Que para lo que hacían allí que es molestar... Me he vuelto no sé, una persona repelente.” (Gerard, 30 años, Ciencias Ambientales)

Esto introduce un elemento positivo de su vivencia en relación al resto de grupo de iguales. Tal y como se recoge en las siguientes citas, pese a la manera diferente de afrontar la etapa universitaria, los estudiantes con trayectorias no tradicionales (y de nuevo especialmente el alumnado más mayor) perciben que son altamente valorados y sus opiniones, consejos e ideas son respetadas por encima del resto. En este sentido, su experiencia biográfica y vital es tomada como un valor añadido por parte del resto del grupo y su figura se torna en la de un o una referente para estos; tanto dentro como fuera del aula.

“Hay gente con la que conectas y otra que no... Yo también sé y detecto que muchas veces hago aportaciones extras que mucha gente dice: este tipo sabe, va más allá de todo esto... Y si puedo aportar y creo que es útil, pues aporto... y hay mucha gente que lo agradece y así me lo ha hecho saber.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

“Hago un poco de la mami de clase. Hay una compañera que me hace mucha gracia porque es muy neurótica, tiene veinte años como mucho, y me hace mucha gracia porque la voy calmando. Intento ayudarla un poco, soy bastante conciliadora. Cuando tienen un problema me buscan porque como lo veo con una perspectiva de diez años más... Sin embargo cuando se trata de tema cotilleos, fiesta, etc., ya ni me hablan, saben que no.” (Lidia, 30 años, Psicología)

Aunque también es cierto que no siempre la edad explica todas las diferencias. Entre el alumnado universitario existen determinados perfiles que pese a su corta edad (17, 18 o 19 años, sin ir más lejos) presentan formas de abordar la experiencia universitaria similares a las presentadas anteriormente por el alumnado no tradicional, o al menos así lo perciben los y las entrevistados. Por esto mismo, pese a que la edad se erige como un elemento clave a la hora de entender algunas de las diferencias más relevantes relativas a las formas de relacionarse con los estudios universitarios entre el alumnado tradicional y el no tradicional, acusar todo su peso explicativo a este único factor parece de un reduccionismo excesivamente elevado.

“Depende del perfil, no solo de la edad, porque hay gente muy madura con 17 y gente muy inmadura con 30. Depende, porque es que conozco chavales por ejemplo en mi carrera ¿no? Dos chicos que tienen 19, uno es muy maduro y el otro no tanto, entonces uno está haciendo ADE porque le toca y el otro porque quiere hacer una empresa y quiere ir en esa dirección, ya sabe a dónde quiere ir.” (Raquel, 22 años, Administración y Dirección de Empresa)

Además, tal y como hemos ido remarcado a lo largo de esta tesis, los jóvenes con trayectorias discontinuas no tradicionales no pueden entenderse como una categoría homogénea. Existen perfiles menos marcados por la edad y el tiempo de discontinuidad (no es casual que las dos citas seleccionadas a continuación provengan de jóvenes de 20 y 21 años), con un perfil socioeducativo familiar menos desfavorecido, con un menor impacto de los condicionantes del acceso y, en consecuencia, que vive una experiencia de los estudios superiores con un carácter más tradicional. Esto produce para este perfil de alumnado múltiples facilidades en el proceso de adaptación al grupo de iguales (ya que en definitiva, son más parecidos).

“Yo me llevo genial con mis compañeros. Siempre es más que nada la broma, pasarlo bien. Estamos juntos, seguimos y nos reforzamos, quedamos, nos damos ánimos. En este sentido está súper bien.” (Celia, 20 años, Ciencias Ambientales)

“Yo con los amigos de la Universidad cambiaria alguna cosa, pero nada, chorradas. Me encuentro muy a gusto y la gente es muy buena.” (Kirian, 21 años, Ingeniería Informática)

Por último, una vivencia completa de la etapa universitaria contiene no solo los elementos y relaciones que se dan dentro del horario lectivo si no también todos aquellos elementos extra-académicos que implican la vida social universitaria dentro y fuera del campus. En este sentido, se podría decir que la comunidad universitaria se extiende más allá de las aulas y contempla una serie de prácticas que vertebran toda una manera de definirse como colectivo: los universitarios.

Este colectivo se caracteriza principalmente por poseer un capital cultural más elevado que la media de la población, el cual se manifiesta según sus propias palabras en prácticas y hábitos culturales y sociales de diversa índole: asistencia a exposiciones, mítines políticos, conferencias u otras actividades de divulgación social, política y cultural. Sin embargo, su identidad se articula principalmente en torno a una esfera ampliamente conocida y reconocida: el ocio (y especialmente el ocio nocturno). No en vano, y por poner un ejemplo, existe una apropiación de la noche de los jueves bajo la comúnmente conocida etiqueta de “jueves universitarios”, aprovechando que muchos de los grados no tienen clase los viernes, que transgrede la propia esfera del campus y que tiene su propia cuota de mercado (ofertas especiales, actividades organizadas, clubs propios, etc.).

Sin embargo, el alumnado no tradicional con trayectorias discontinuas instrumentales no se define por los mismos patrones y características que el alumnado tradicional y que gran parte del alumnado no tradicional con trayectorias expresivas (de nuevo, articulado en torno a la idea de la edad). Esto se vislumbra especialmente en la presencia constante de la esfera del ocio y la fiesta, donde el alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales se siente ajeno y considera que esta etapa ya la ha superado. A su vez, esta falta de afinidad en cuestiones que para unos son banales mientras que para los otros articulan gran parte de su cotidianidad y monopolizan los temas a tratar/hablar durante el día a día en el campus, producen una falta de “sentido de pertinencia” en relación al grupo e incluso en algunos casos el (auto)desplazamiento.

“A ver todos hemos pasado por esa edad, pero yo ya la he pasado. Ahora voy bastante a mi bola. Ellos son muy en plan piña, y yo la verdad a mi bola. Me voy a comer y tal y me siento mejor y más a gusto que no estando con todos, que claro, ellos hablan de sus historias, de si el jueves por la noche se sale, de si este finde fiesta, de si tal se ha liado con cual, de si pillar una borrachera, lo típico. Y no sé, para mí esto ya ha pasado...” (Paula. 28 años, Veterinaria)

“Yo no niego que aun salgo de fiesta y eso, pero de otra manera. Ellos van a discotecas donde van gente de 17, 18 años pelados, y claro a veces me dicen: vente, y yo no, yo ahí no voy a ir. O lo de los jueves universitarios, lo siento pero yo ahí no voy a ir.” (Alberto, 27 años, Criminología)

Asimismo, esta separación producida por la diferencia de hábitos y prácticas dentro de la esfera extraacadémica genera situaciones marcadas por la incomodidad y la separación. Si bien de cara a la institución su conducta y dedicación son definibles como “modélicas”, de cara al resto de compañeros estos sujetos aparecen como ajenos y extraños. La siguiente cita protagonizada por Arantxa tiene especial relevancia en este sentido. Si bien presenta una edad muy cercana a la del resto de compañeros con trayectorias lineales, las preocupaciones derivadas de su situación familiar y laboral le hace sentir como alguien ajena, o como ella misma dice, “como un bicho raro”.

“La verdad es que sí que me siento muy diferente a esta gente, y no solo porque la mayoría son bastante más pequeños que yo, que también. Algunos tienen 17, otros 18, y la verdad es que solo piensan en irse de fiesta los fines de semana. Entonces, no, no puedo hablar con estas personas porque mis preocupaciones son bastante diferentes a las suyas. Intento mantener una conversación y me miran un poco raro...” (Arantxa, 21 años, Traducción e Interpretación)

Como mecanismo protector, el alumnado no tradicional opta por efectuar una práctica muy común como es el desarrollo de relaciones homofílicas. El concepto de homofilia fue acuñado por Heimsoth (1924) y hace referencia a la inclinación desarrollada por ciertos individuos a relacionarse con aquellos que poseen una mayor similitud con su persona (en términos de origen social, edad, género, creencias religiosas o ideológicas, entre otros). Asimismo, los estudiantes con trayectorias discontinuas y cuya edad es superior a la del resto de alumnado (característica principal puesto que es la más visible y fácilmente identifiable), que compaginan su actividad educativa con una actividad laboral, y cuyo origen, trayectoria y acceso presenta paralelismos y similitudes, tienden a relacionarse en mayor proporción entre ellos. En consecuencia, el “yo” del que se hacia mención anteriormente como contraposición al “ellos” (que supone en su conjunto el alumnado tradicional con trayectorias lineales) se convierte finalmente en un “nosotros”.

“Yo no creo que los chicos me aparten porque quieren, sino porque no se sienten identificados conmigo. Pero también me pasa a mí mismo. Cuando empecé vi una chica de 28 años y por inercia me fui a juntar con ella, por la edad, me sentí un poco más... ¿sabes?” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Publicas)

“No es que me vea muy diferente a mis compañeros, no. Además no soy la única en la misma situación. Eso sí, también porque me he juntado con gente más grande que yo y con algunos de mi edad también.” (Bea, 21 años, Psicología y Biología)

“Yo cuando llegué vi que había determinados perfiles, entonces al final, acabas haciendo el grupito con gente cercana. Rápido nos juntamos 4 o 5 personas que nos complementamos y nos respetamos mucho los ritmos de cada uno y eso nos permite mucho hacer las cosas bien. Tenemos un pensamiento bastante parecido, tenemos una ideología de vida bastante parecida y entonces trabajamos muy bien. De este grupito que hemos hecho tengo un compañero de 38 años, una chica de 28 años y la otra que tiene 25, y la verdad es que ya vamos un paso adelante. Después hay gente de 20-21 años que también podríamos haber conectado. Sí que es verdad, que en clase hay unas diferenciaciones muy marcadas.” (Jacinto, 44 años, Educación Primaria)

En definitiva, las relaciones establecidas en el seno del grupo de iguales juegan un papel imprescindible a la hora de entender la experiencia completa que supone cursar unos estudios universitarios. En este sentido, “los Universitarios” se erigen como una categoría muy heterogénea pero con una fuerte identidad arraigada en determinadas prácticas, como puede ser el consumo de ocio. Sin embargo, para el alumnado no tradicional estas aparecen frecuentemente como ajena y extrañas, principalmente por la mediación de la

edad como factor de máxima relevancia, llevándoles en consecuencia a optar por una “separación cordial” del grupo de iguales así como a buscar refugio en aquellos que identifican que son como ellos. Finalmente, vale la pena destacar que estos efectos no son extrapolables a todo el alumnado no tradicional por igual, precisamente porque ellos tampoco son una categoría heterogénea ni caracterizada por unos mismos indicadores de edad u origen social.

9.2. La Universidad como máxima institución educativa: ¿el *habitus* institucional?

La Universidad es concebida en nuestros tiempos como una institución de importancia capital tanto en lo que se refiere a su papel como institución académica como social. Sin embargo, desde la mitad del siglo XX el panorama universitario europeo está cambiando de manera constante y presenta en la actualidad una realidad marcada por el alto grado de diversidad no solo en lo que respecta a la composición del alumnado sino también en los modelos formativos, organizacionales y de gestión (Pons, 2005). Estos cambios en el campo institucional son relevantes *per se* debido a su relevante papel en la creación de marcos de oportunidad diferenciales. Asimismo, tal y como remarcán Van Zanten y Legrave (2014) en Tarabini, Curran y Fontdevila (2015) no hay duda de que estos campos institucionales juegan un papel clave a la hora de entender la configuración de las experiencias, decisiones y acciones que configuran las trayectorias de los jóvenes estudiantes.

Tal y como las autoras explicitan, estas abogan por el uso del concepto *habitus institucional*⁵⁸ acuñado por Diane Reay (2001). Este concepto superaría al de cultura escolar puesto que implica un análisis de la misma desde una perspectiva colectiva que deja atrás el papel del profesorado como ente individual. Además, esta perspectiva incorpora elementos de tipo expresivo y cultural así como la dimensión de la composición social en el análisis del día a día del centro. (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015). Comprender estos elementos nos ayudará a entender la forma en que los campos institucionales, específicamente los centros universitarios, piensan y actúan. Y en definitiva, como el alumnado, especialmente el alumnado con trayectorias no tradicionales, los perciben a ellos como institución.

⁵⁸ Reay, et al. (2001) definen el *habitus institucional* como el conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos.

Por consiguiente, en los siguientes sub-apartados se desarrollará un análisis de tres de los aspectos identificados como más relevantes en torno a la concepción que el alumnado no tradicional presenta de la Universidad como campo institucional con una cultura escolar (Hargreaves, 1996) o *habitus institucional* (Reay, 1998; Reay, et al., 2001) propio. Las dimensiones analizadas son el análisis e interpretación de las normas, reglas y códigos escritos y no escritos de la institución (prácticas y códigos organizativos), el papel que juega el estatus social y el estatus educativo de la institución como elementos determinantes de la experiencia educativa y, por último, el trato institucional diferencial recibido por parte del alumnado con trayectorias no tradicionales (de orden o carácter expresivo).

9.2.1. Entre lo visible y lo invisible: Normas, reglas y códigos de la institución

Toda institución se rige por una serie de normas, códigos y reglas. Algunas de estas, recogidas y explicitadas en su normativa. Otras, generalmente el mayor número de ellas, implícitas de manera transversal y presentes extraoficialmente, haciendo referencia a aquellas formas de hacer presupuestadas en el marco de un campo institucional concreto. Estas transmiten ciertos conocimientos, valores y actitudes propios de la cultura o *habitus* de la institución; e influyen de manera consciente o inconsciente en las relaciones e interacciones que se dan en el seno de la misma. Asimismo, elementos como las formas de organización, las formas de interacción o los mecanismos de control, entre otros, son parte imprescindible a la hora de comprender de qué manera se define no solo la presencia del alumnado si no también la forma que esta presencia adopta en la Universidad.

En este sentido, y centrándonos en la Universidad como campo institucional, el primer elemento que destaca es aquel relativo a las formas de estudiar (o a los mecanismos de obtención de conocimientos y aprendizajes) y de organizarse. De esta manera, el alumnado con trayectorias no tradicionales reconoce haberse encontrado en un primer momento totalmente fuera de lugar al respecto. Ya sea por la pérdida de las habilidades de estudio durante la etapa desvinculados del sistema educativo, por no haber cursado cursos propedéuticos con mecánicas similares como el Bachillerato o por la dificultad de manejar ciertos códigos de la institución, el alumnado entrevistado señala a estos elementos como uno de los grandes retos a afrontar durante la primera parte del primer curso académico.

“Te sorprenderá pero lo que más me ha costado aprender ahora en la Universidad es a organizarme, a como estudiar bien y a mejorar en estas cosas”
(Clara, 22 años, Económicas)

Además, estos se ven sorprendidos por una serie de dinámicas propias de la institución, las cuales si bien no están reguladas ni aparecen fundamentadas en ninguna “evidencia aparentemente empírica”, son ampliamente compartidas por todo el alumnado. Por ejemplo, algunas de las prácticas no escritas más destacadas son: el uso generalizado de la biblioteca de Ciencias Sociales (la cual se caracteriza por abrir 24h) en horario nocturno y durante fines de semana en época de exámenes, la no asistencia a clases los viernes (incluido en aquellos grados donde si hay docencia planificada), la asistencia masiva a tutorías los días previos al examen y a revisión los días posteriores, entre un largo etcétera. Sin embargo, vale la pena destacar que el alumnado no tradicional se caracteriza por un menor seguimiento de las reglas no escritas de la institución, principalmente, por su menor presencia en el campus universitario (sobre todo en horario no lectivo) así como por la menor afinidad y sentimiento de pertinencia del que se hablaba en el apartado anterior.

“La gente habla de la vida universitaria, ¿no? Y un poco yo creo que es así. El otro día, el jueves por la noche, vi una foto en Instagram con los apuntes en la biblioteca que ponía “Jueves Universitario”, porque realmente la biblioteca estaba petada de peña. Durante el curso, todos a la discoteca, pero en época de exámenes todo el mundo está estudiando hasta por la noche, no sé. La gente sabe que es lo que hay en exámenes, no dormir, por la mañana en la biblioteca, noches en la biblioteca, finde en la biblioteca, es como un ritual, mucho café, y bueno, todo eso.” (Alberto, 27 años, Criminología)

Otro elemento que caracteriza la presencia y las prácticas desarrolladas en el marco de la Universidad es la percepción de un constante fomento de la competitividad entre el alumnado. En consecuencia, el alumnado no tradicional percibe que la presencia del alumnado universitario se caracteriza por la incorporación de códigos y conductas basados en una alta individualización y un tipo de interrelación que pese a basarse en relaciones personales de presunta cooperación (especialmente desde el inicio del plan Bolonia y sus dinámicas de trabajo en equipo) prima al individuo y a su autorrealización por encima de todo. Los sistemas de incentivos como las Matrículas de Honor (las cuales requieren de una nota mínima de 9 y no pueden exceder el 5% del número de alumnos matriculados), el sistema de asignación de prácticas basado en la nota media del

expediente o la desigual posibilidad de solicitar becas doctorales, entre otros elementos, incrementan no solo esta individualidad competitiva sino que además delimitan que alumnado conoce y controla los códigos de la institución, y que parte del mismo, en contraposición, se encuentra fuera de juego (desconocen el funcionamiento del expediente académico, etc.).

“Sinceramente creo que hasta el momento me había encontrado a mejores personas. Aquí todo el mundo mira por su mismo y hay muchísima competencia, y yo no soy así. Claro que quiero lo mejor para mí, pero si puedo ayudar a aprobar a alguien, o a sacar mejor nota, lo hago. Aquí a lo mejor no te ayudan porque solo hay una matrícula y la quieren ellos. Yo no soy así.” (Quim, 25 años, Biología Ambiental)

Sin embargo, esta competitividad no solo aparece en las relaciones esporádicas surgidas entre alumnos y alumnas. Para el alumnado entrevistado, el propio sistema universitario se identifica como un propugnador de la competitividad al basarse en criterios meramente resultadistas como mecanismo de medición de los niveles de éxito. Dicho de otra manera, para parte del alumnado es la Universidad quien promueve elementos tales como la dedicación exclusiva o la competencia entre alumnos con el objetivo de evitar su devaluación y mejorar su posición en los rankings; el buen alumno es en definitiva el buen competidor.

En la siguiente cita Carlos diserta sobre estos elementos y pone sobre la mesa esta búsqueda constante por parte de la Universidad de la maximización del rendimiento. Además, en el próximo apartado relativo al “trato institucional diferencial” se puede encontrar otra cita del mismo joven (pág. 328) que se corresponde a la presentación de evidencias basadas en su experiencia con el profesorado de la UAB en la que se explicita esta voluntad por parte de ciertos sectores de la institución de mantener al alumnado “más capaz y más competitivo” como estrategia de incremento y mantenimiento del estatus. Desde su punto de vista esto produce que aquellos estudiantes que no pueden o no quieren adquirir y seguir los códigos y prácticas de la institución queden relegados a un segundo plano, o incluso, no puedan acceder a ella.

“La Universidad está montada para dificultar el acceso a aquellos que tienen pocos recursos, para que no lleguen a estudiar, así de contundente lo digo. ¿Por qué? Porque está montada para que no puedas trabajar y estudiar, básicamente porque hay un interés en subir las medias, hay un interés porque la media del alumnado sea alta y si se le permite al alumnado trabajar y estudiar a la vez esto

hace que las medias bajaran porque el rendimiento no da para tanto. En el ranking de universidades si ven que la media del alumnado es baja no gusta, pierden credibilidad, entonces la universidad es la primera que pone palos en las ruedas a trabajar y estudiar, a la gente que no tiene recursos y mucho más a gente que tiene realidades diferentes como la mía [relativa a tener hijos]" (Carlos, 25 años, Biología)

Relativo al profesorado, este aparece de cara al alumnado como el sujeto posicionado en el lugar más alto de la institución (especialmente a nivel simbólico). En este sentido, el alumnado entrevistado identifica una organización caracterizada por ser de tipo vertical donde el profesor ocupa el lugar de máxima autoridad pedagógica. Estos ejercen una figura de transmisores de la información y nadie les cuestiona puesto que la relación que se genera entre alumnado y profesor está basada en una desigual distribución del poder. Además, la distribución de los grupos y la asignación del profesorado se hacen de manera automática al inicio del curso (en base a la matrícula) y no existen mecanismos de redistribución más allá del cambio individual de grupo; el cual debe estar justificado a nivel de normativa o ser efectuado bajo la discrecionalidad del profesorado pertinente (derivado de su forma de actuar compartimentada).

"El profesorado es como un libro con voz. Ellos llegan, explican la lección y tu tomas apuntes. Apenas existe la interrelación. Y no es que expliquen mal, no estoy diciendo eso, pero no te explican las cosas de una manera fácil por así decirlo. Y en una clase de 80 nadie les va a decir nada tampoco ¿sabes? Llegan, explican y se van" (Clara, 22 años, Económicas)

Si bien, una parte del alumnado entrevistado estima que existen ciertos flecos en cuanto a la lógica organizativa expuesta. Por un lado reconocen la desigual distribución de poder y la verticalidad de la relación, pero por el otro también se identifican posicionamientos entre el profesorado que invitan a pensar en lógicas más horizontales y menos estratificadas de relacionarse. Por ejemplo, solicitando *feedback* de las sesiones realizadas, ofreciendo ayuda al alumnado con más problemas, mediando conflictos o dando alternativas a las diferentes incompatibilidades que puedan surgir. No obstante, de nuevo depende exclusivamente de la voluntad del profesor en particular ya que no existen demasiadas medidas estructurales que articulen sus acciones y prácticas.

Además, es importante señalar como este tipo de situaciones emergen mayoritariamente entre el alumnado más mayor (con trayectorias discontinuas instrumentales). Y es que si

bien no tenemos evidencia significativa que apoye esta hipótesis, parecería ser que la mayor cercanía de edad facilitaría una relación más horizontal entre ambos sujetos.

“En las dos asignaturas que he necesitado ayuda los profesores me han ofrecido su ayuda, lo han entendido perfectamente, he pedido tutorías individuales y nunca hemos tenido problemas. Yo creo que muchos niños pequeños, siento que se quejan pero no utilizan el recurso del profesor y hay que intentarlo. Luego también hay profesores que van a clase en plan me importa una mierda si lo entienden o no, y vengo a clase porque tengo que venir. Hay de todo la verdad, pero hay que intentarlo.” (Lidia, 30 años, Psicología)

Antes de finalizar el apartado, David inicia una reflexión en torno a la lógica de acción existente detrás de la cultura que propugna la Universidad como institución. Para él, así como para algunos de sus compañeros, la Universidad pese a ser una organización vertical y jerárquica se articula en torno a ciertos ideales de justicia social y de democratización de su organización que operan con la lógica de defender al alumno en última instancia. Según su perspectiva, este fenómeno se contrapone con la realidad que conocen derivada de su experiencia (pasada y actual) fuera del sistema educativo, la cual consideran que es menos protecciónista y democrática.

“Yo lo veo en todos los chavales, se les enseña que existe una justicia y que si algo es justo se le da la razón, pero eso en la vida afuera no pasa. Solo hay lobos, y ya está, uno aprovecha la situación y te jode, es lo que hay. Aquí en la Universidad no. No se enseña eso, lo contrario. Aquí lo que se le enseña al alumno es que si se queja y tiene razón el profesor le escucha y le da la razón ¿no? Sería algo inaudito que el profesor diga: sé que tienes la razón pero te jodes. Pero eso es lo que pasa en el día a día fuera.” (David, 36 años, Ingeniería informática)

En definitiva, la Universidad es definida por parte del alumnado con trayectorias no tradicionales como una institución social compleja y repleta de códigos y “formas de hacer” no escritos que definen en gran medida las relaciones que se dan en el seno de la misma. Elementos como las prácticas a llevar a cabo a la hora de ser el “correcto estudiante”, la lógica cooperativa o competitiva que media el éxito o fracaso del alumnado o el tipo de relación establecida entre los diferentes agentes que conforman la institución (alumnado-alumnado, alumnado-profesorado o profesorado-profesorado), entre otros múltiples elementos lógico-organizativos, definirán el rol de la institución a la hora de delimitar las oportunidades de éxito de su alumnado; tradicional o no tradicional.

9.2.2. Poniendo a la Universidad en su lugar: el estatus social y el estatus educativo

La segunda dimensión identificada es aquella relativa al estatus institucional. En concreto se han considerado dos aspectos constituyentes del mismo: el estatus social y el estatus educativo. El estatus social haría referencia a la posición e importancia que ocupa una institución dentro de una escala social determinada. En este sentido, se incluyen aquí elementos tales como el perfil social de la institución, su valoración social y el valor del título o credencial académica, entre otros. Por otro lado, el estatus educativo haría referencia a la posición e importancia que ocupa una institución dentro de una escala educativa determinada. Aquí se incluyen cuestiones tales como el perfil educativo de la institución, la titularidad del centro⁵⁹, el tipo de oferta disponible y la valoración que las diferentes opciones ofertadas reciben.

Considerar estos elementos es extremadamente relevante puesto que incorporan cierta dimensión social de la institución sin la cual el análisis e interpretación de las prácticas y acciones desarrolladas en la misma sería ininteligible. Asimismo, estas dimensiones permiten observar no solo como es la institución universitaria sino también como se proyecta y percibe la imagen de la institución tanto a nivel social (principalmente en base a la opinión de las familias y grupos de iguales) como dentro de la comunidad educativa; y de especial relevancia para esta tesis, entre el alumnado no tradicional que accede a la misma.

Si se empieza con los elementos propios del estatus social, es inevitable que la primera cuestión que nos viene a la cabeza sea el perfil social. En este sentido, la percepción predominante que envuelve la imagen de la institución a nivel social es la de cambio, es decir, la de una institución en constante y paulatina obertura a la sociedad, si bien, ciertas conjeturas, más o menos fundamentadas, en torno al desigual perfil social que la conforma se mantienen intactas. De este modo, el alumnado no tradicional se posiciona de manera diversa en base a ciertos determinantes propios de su perfil social. Para el alumnado con trayectorias no tradicionales expresivas, proveniente de un entorno social mayoritariamente favorecido, la Universidad es un espacio heterogéneo y diverso. De hecho, la mayoría de ellos definen tanto su presencia como la de sus compañeros, así como su perfil, como “lo normal”, es decir, dando por sentada una presencia naturalizada y no sesgada en términos de composición social. Sin embargo, para el alumnado con

⁵⁹ Se omiten los elementos relativos a la titularidad puesto que todo el estudio se realiza en una misma Universidad, siendo esta de carácter público.

trayectorias no tradicionales instrumentales, el cual proviene en su práctica totalidad de entornos sociales menos favorecidos, la institución universitaria siempre ha aparecido en su imaginario como un espacio para gente privilegiada. En este sentido, elementos como el dinero y el estatus (frecuentemente enmascarado bajo la etiqueta de “pijo/a”), aparecen de forma constante en sus discursos cuando se les cuestiona sobre la imagen que la Universidad proyecta sobre sus cabezas y la de los miembros de su entorno.

Además, muy relacionado con los elementos sociales aparecen ciertos aspectos del perfil vital que también limitan, desde su perspectiva, el acceso y desarrollo de los estudios universitarios a determinados individuos. Para el alumnado con trayectorias no tradicionales instrumentales, cuestiones como la independencia familiar (económica pero también de los cuidados) aparecen como elementos delimitantes muy relevantes del perfil de alumnado que conforma la Universidad actual.

“¿Sabes cómo veía la Universidad? ¿te digo la verdad? La veía como un sitio de mucho dinero, un sitio pijo para niños de dinero y de bien.” (Javier, 34 años, Enfermería)

“La gente que tiene realidades diferentes del típico –con perdón- niño mimado con padres ricos, que vive bajo las faldas de la mamá, que no se plantea ni irse de casa, que los papás le ponen el plato de sopa cada día y que no tiene que pegar un palo al agua, están jodidos... o sea la universidad está montada para esta gente. Aquellos que lo único que tienen que hacer es levantarse, comer lo que les preparan y que la mami les haga la cama, ir a la Uni, volver a casa y hacer deberes.” (Carlos, 25 años, Biología)

Sin embargo, existe un proceso de ruptura de la expectativa social compartido por la mayoría de miembros de ambos perfiles de alumnado no tradicional una vez formalizado el acceso. Esta ruptura se basaría en lo que ellos mismos etiquetan como el “*esto no es América*”. Al final, tanto por lo que respecta a los elementos estructurales-materiales (campus, aulas, cafeterías, etc.) como a los aspectos más propios de las prácticas universitarias (especialmente en cuestiones como las fiestas o los grupos sociales) o del perfil del alumnado, la imagen que algunos jóvenes y sus familias pre-configuran sobre la institución acaba haciéndose añicos una vez se encuentran inmersos en ella. Tal y como remarca Raquel en la siguiente cita, al final la Universidad se acaba pareciendo más a un instituto de ciudad que no a la imagen que sale en las películas.

“El problema está en que las películas americanas nos engañan. Luego llegas aquí y no tiene nada que ver, nada. Al final es más parecido a un instituto que a una de esas universidades americanas.” (Raquel, 22 años, Administración y Dirección de Empresas)

Otro elemento percibido como muy relevante es el estatus social en torno a la rama de estudios a escoger. Más allá de las titulaciones, entre las cuales “solo” unas pocas tienen un alto prestigio reconocido socialmente (Medicina y Derecho principalmente), el debate se sitúa aquí en el eterno dilema: las Letras (donde ellos incluyen ciencias sociales, ciencias de la educación o ciencias de la información, entre otras) contra las Ciencias. En este sentido, el prestigio social que tienen las Ciencias no es equiparable al del resto de ramas de conocimiento; y eso el alumnado lo sabe, influenciando no solo el proceso de acceso a la institución sino también su vivencia.

“Yo quería un reto y sin embargo Sociología... No quiero menospreciarla, pero es que ya se hace desde afuera. Hay carreras que están menospreciadas, todas las Ciencias Sociales que no se le llaman ni ciencias, se le llama “lo social”. Ojo, en cambio, a las Ciencias Naturales no se le llama ciencia natural, sino ciencias. Son las ciencias, como si lo otro no lo fueran. Lo que no sea ciencias naturales está menospreciado totalmente.” (Jorge Javier, 23 años, Sociología)

Finalmente, es remarcable destacar como pese a todo, el valor social del título universitario ha decaído. En este sentido, como remarcan Ortiz y Rodríguez Menés (2016) la expansión educativa, la pérdida de parte del valor posicional de la titulación universitaria y el decrecimiento de los rendimientos ocupacionales generados por la adquisición de la credencial, han generado una devaluación del valor de la Universidad que no ha pasado desapercibida por parte del alumnado. Asimismo, pese a que nadie niega el valor del título, este se ha tornado una parte necesaria pero no suficiente y por consiguiente debe compartir su relevancia con otros espacios y experiencias (titulaciones post-universitarias, experiencia profesionalizadora, conocimiento de idiomas, etc.).

“La perspectiva [sobre la Universidad] te cambia, te cambia un poco cuando chocas con la realidad de la universidad, te cambia porque te das cuenta que ahora mismo para llegar a ser alguien por ejemplo necesitas la carrera, otra carrera, 55 masters y 88 idiomas, pero bueno...” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

Poniendo ahora el foco en el estatus educativo, y aunque parezca paradójico después de las afirmaciones anteriores, la Universidad sigue manteniendo el estatus y prestigio

propio de la máxima institución responsable y exponente del aprendizaje y conocimiento del país. De este modo, en cuanto a reconocimiento de su valor como fuente de conocimientos se refiere, la Universidad se erige como la institución educativa referente para los y las jóvenes y sus familias. Esta referencia se observa especialmente cuando se compara con las alternativas existentes en el mercado educativo, especialmente con los ciclos formativos de grado superior, los cuales aparecen mucho menos valorados en términos de estatus. Esta valoración incluye especialmente al alumnado no tradicional el cual, tal y como hemos visto durante los diferentes capítulos, ha tenido que realizar grandes esfuerzos y sacrificios para llevar a cabo la formalización de su acceso a la Universidad.

“Cuando pensaba en la Universidad, claro, yo pensaba en la máxima fuente de conocimientos, en la Ciencia, no sé cómo te digo, supongo que son prejuicios, pero en lo máximo que puedes esperar a nivel educativo.” (Ángela, 21 años, Biología)

Un ejemplo muy significativo de la percepción de alto estatus educativo de los estudios e instituciones universitarias, y concretamente de la UAB, es el hecho de que existe una demanda muy alta de plazas en muchos de los grados existentes. De hecho, se calcula que prácticamente la totalidad de los grados de esta Universidad completan su matrícula. Además, la UAB es la Universidad catalana que más estudios de grado oferta con 88 titulaciones en el curso 2017/18. Este hecho pone de relieve su importancia y su situación estratégica en el sistema estatal de instituciones universitarias. Sin embargo, tal y como veíamos en capítulos anteriores (Capítulo 8 sobre los condicionantes de acceso a la educación superior), este fenómeno puede provocar dificultades en el acceso a determinados estudios de grado por un exceso de sobredemanda.

“Depende de lo que quieras estudiar. Yo no recuerdo bien por qué pero el caso es que el primer año que lo intenté no conseguí plaza. No tenía plaza por así decirlo. Entonces fui de oyente durante un año.” (Olga, 36 años, Logopedia)

Sin embargo, la crítica sobre la primacía del conocimiento abstracto, magistral y academicista también está muy presente. El alumnado no tradicional, aquel que ya ha vivido inmerso en dinámicas y ha experimentado procesos de conocimiento y formas de hacer y aprender “alternativas”, generalmente basadas en formas de conocimiento aplicado y manipulativo, dota al estatus educativo de un valor y sentido intrínseco y

cuestiona poniendo de relieve los límites de un formato que pese a su aparente valor científico y social se muestra como parcial y desprovisto de interacción.

“Yo echo de menos dos cosas en las clases. Que haya más posibilidad de interacción. Porque muchas veces es llegar, dar la clase e irse. Y no puedes hacer nada más que escuchar. Y que se puedan “hacer” más cosas. Hay muchas asignaturas que dan pie a que se hagan cosas, se traiga material, no sé. Si me estas explicando cómo funciona esta grabadora, pues déjame la grabadora y no me lo expliques en una dispositiva. Deja que la toque, que investigue, no sé. Algún profe lo hace un poco, “ya que os explico las semillas, os traigo 10.000 tipos de semillas y os las paso para que...” pero no debería ser lo excepcional, no deberíamos salir diciendo “ha estado muy guay esta clase”, no... ¡debería ser el día a día!” (Lorena, 24 años, Ciencia y Tecnología de los Alimentos)

Además, ciertos sectores más críticos de este alumnado abogan por la desmitificación de la idea de la Universidad como máxima institución exponente del estatus social y educativo. Para ello se centran en las contradicciones y omisiones que esta institución perpetra de manera constante tanto en lo que se refiere a la organización como en lo que se refiere al contenido y las formas. La siguiente cita ejemplifica de manera muy sintética el surgimiento de estas contradicciones.

“No me esperaba lo que he visto aquí. Muchas contradicciones. Profesores que están en contra del currículum y lo marcan todo mucho, profesores que nos dan chapas increíbles de 2 horas que cansan a todo el mundo y luego nos explican que la concentración no se aguanta tanto. Hay cosas que no entiendo por qué me las están enseñando. Hay cosas que nunca he estudiado y ellos lo dan por supuesto. Y algo que me parece increíble, que con la importancia que se le da al aprendizaje aquí, hay mucha gente que aprueba gracias a las chuletas. Y nadie dice nada.” (Andrea, 25 años, Educación Primaria)

Por último, y retomando las cuestiones relativas a los elementos propios de la diferenciación de prestigio social entre ramas de conocimiento, el estatus educativo también aparece como un elemento desigualmente distribuido entre ramas de conocimiento. En este sentido, las ciencias naturales se presuponen no solo aquellas titulaciones socialmente más reconocidas y reputadas sino también las más difíciles, las más complejas y las que requieren, como veímos en el apartado anterior, de una mayor dedicación (exclusiva, por supuesto) y competitividad entre el alumnado.

“El primer día estaba toda la aula llena, entró el profesor, se puso en la tarima delante de todos y dijo sin ni siquiera haberse presentado: esas 3 filas de al fondo suspendidos en el primer examen, lo dejareis antes de llegar al 2º semestre. Esta

fila de aquí en medio llegareis a 2º y luego abandonareis. Esta fila de aquí, llegareis a 3º y tal y con un poco de suerte sobreviviréis. Vosotros 5 que hay aquí adelante sois los únicos que vais a ser químicos. Buenos días. Noté que se me erizaron todos los pelos de la nuca y efectivamente no se equivocaba. La tasa de abandono... la dificultad de los exámenes... la presión... lo que viví allí no la había vivido nunca, nunca.” (Carlos, 25 años, Biología)

En definitiva, la Universidad ejerce una figura clave dentro del mapa de las instituciones sociales como la institución educativa de máxima referencia. Esto provoca que el alumnado realice los esfuerzos que sean necesarios para poder acceder a ella, especialmente en el caso del alumnado con trayectorias no tradicionales. Sin embargo, esto no implica que no existan críticas entorno a la misma, todo lo contrario, puesto que la desmitificación de la imagen que la Universidad proyecta frente a la realidad que esta ocupa aparece como uno de los elementos más frecuentes dentro de los discursos críticos del alumnado entrevistado.

9.2.3. El alumnado no tradicional en el punto de mira: el trato institucional

El tercer y último elemento contemplado en el análisis de la percepción de los jóvenes con trayectorias no tradicionales en torno la dimensión institucional que constituye la Universidad, hace referencia al trato institucional y a los elementos de carácter expresivo, especialmente, a aquellos que constituyen un hecho diferencial debido a su condición de “alumnado diferente”.

Entre los principales elementos que componen la dimensión expresiva de la institución universitaria aquí se destacan aquellos elementos propios del trato subjetivo con o hacia el alumnado, cuestiones relativas a la responsabilidad atribuida (al propio profesorado) o atribuible (a los alumnos) del éxito o fracaso de la institución, las expectativas docentes diferenciales o aquellos elementos característicos de la existencia o inexistencia de cohesión dentro de los profesionales que la conforman.

Además, es necesario recalcar que este enfoque es imprescindible ya que permite ir más allá del análisis de las prácticas y experiencias objetivas para comprender la vivencia subjetiva de las mismas. Esto nos permite, tal y como remarcan Tarabini, Curran y Fontdevila (2015) superar la barrera del “qué” y explorar elementos tales como el “cómo” y el “porqué”, permitiendo así el establecimiento de puentes entre las prácticas/acciones y las vivencias/sensaciones.

El primer elemento a considerar es el reconocimiento institucional de las diferentes realidades existentes entre el alumnado. Este, con el alto grado de heterogeneidad que lo caracteriza (véase capítulos previos, especialmente el capítulo 6), vive en primera persona los problemas derivados de la falta de reconocimiento de las múltiples y diversas realidades que constituyen el alumnado universitario. Este fenómeno se materializa y manifiesta en el transcurso del día a día en problemas tales como la percepción de la falta de trato personalizado y comprensivo, la percepción de la aplicación de criterios igualitarios y/o salomónicos (que no justos) tanto en el trato como en la evaluación o percepción de la falta de medidas compensatorias disponibles para quien las requiera. La recurrente sensación resultante dentro del alumnado es la de que la Universidad no es una institución apta para todo el mundo, y especialmente entre el alumnado no tradicional con discontinuidades instrumentales (y que compagina trabajo y estudios), de que no es apta para ellos en concreto.

“No, no, [la Universidad] no valora diferentes realidades, ni lo valorará, ni contempla, ni te pone facilidades, nada. He visto compañeros plegar a las 8h, porque hacen turnos de noche para poder estudiar, llegar aquí a las 9h, media hora tarde, y que les pongan falta, les pidan explicaciones o les bajen la nota.”
(Alicia, 35 años, Educación Social)

La compaginación aparece de nuevo como un elemento crucial para entender la vivencia y el trato subjetivo desigualmente percibido por gran parte del alumnado no tradicional. En este sentido, la asistencia regular a un trabajo provoca que parte de este alumnado no pueda cumplir con los horarios establecidos, principalmente llegando tarde o teniéndose que ir antes de algunas de las sesiones o prácticas, lo que provoca conflictos con parte del profesorado que se muestra disconforme con esta situación; y que en muchos casos penaliza a dicho alumnado con una reducción de las calificaciones, entre otros mecanismos punitivos.

Además, tal y como veíamos en el apartado de los condicionantes temporales, la compaginación supone en muchos casos la perdida de la posibilidad de asistencia a las actividades fuera del horario lectivo. Este fenómeno es especialmente relevante en el caso de las tutorías, ya que supone de nuevo un agravio comparativo puesto que no les permite en múltiples ocasiones (cuando entra en conflicto con el horario laboral) dialogar personalmente con el profesorado así como discutir cuestiones relativas a trabajos,

calificaciones y exámenes u otros elementos relativos a la asignatura o el curso académico.

“La Universidad no contempla para nada otras realidades. Yo al tener que trabajar voy rotando los horarios. Cuando me toca terminar a las 16h yo hablo con los profesores para explicarles que llegaré un poco tarde porque tengo que comer. Algunos te ignoran y a otros directamente no les gusta, pero bueno. Otro ejemplo, las tutorías, nunca he podido hacer ninguna. Si voy a las tutorías no como, porque he de entrar a trabajar. Y no dan más días porque a ellos no les viene bien porque sólo tienen un día de tutorías. A lo mejor un día que trabajo. O por último, el día del examen trabajo y llego tarde al examen. Me pasó un día. El examen era de 16 a 18h, y yo llego a las 16.45h de trabajar. Pues no me dejaron más tiempo para terminarlo.” (Andrea, 25 años, Educación Primaria)

En algunos casos esta postura es llevada al extremo. Justo en aquellas ramas donde el estatus social y educativo se hace más presente (en las Ciencias Naturales, especialmente) las cuestiones relativas a la competitividad y a la hegemonía de la idea de la necesidad de dedicarse a los estudios a tiempo completo son percibidas por parte del alumnado con más fuerza que nunca. En esta misma línea, retomando la cita de Carlos (pág. 318), este presenta su experiencia con cierto profesorado de Biología y como su discurso preponderante es el de discriminación directa del alumnado trabajador. Además, este profesor atribuye la responsabilidad del posible “fracaso” de la institución y de su pérdida de estatus al alumnado, concretamente al alumnado de origen socioeconómico más humilde que debe compaginar sus estudios con la inserción en el mercado laboral para poder costearlos (como sucede con el alumnado no tradicional con trayectorias discontinuas instrumentales). La siguiente cita habla por sí sola:

“El primer día entró un profesor y dijo ¿alguno de vosotros aquí trabaja? Yo en aquel entonces aun no trabajaba. Y dijo: que sepáis que la universidad no está hecha para los que trabajáis, la gente que tiene necesidad de trabajar para estudiar debería estar trabajando y no estar aquí en esta clase. Claro la gente le contestó: perdona ¿qué estás diciendo? Trabajar es un derecho que tenemos y si no somos ricos y tenemos que trabajar pues es lo que hay y la universidad debe permitirnos hacerlo porque quizás nuestros padres no pueden mantenernos. Y él siguió con lo suyo: Ni hablar. En una carrera como está lo que tenéis que hacer es estudiar. Si tenéis que trabajar no deberíais estar acá estudiando porque me perjudicáis a mí, bajando las medias porque estáis trabajando y no estáis estudiando. Además el Estado os está pagando para que suspendáis y para que estéis aquí trabajando y no seáis más que una lacra. Hacéis perder dinero a todo

el mundo... Increíble, ¿no? Pues sucedió tal y como teuento.” (Carlos, 25 años, Biología)

Un segundo elemento relativo al orden expresivo y al trato subjetivo propiciado por la institución universitaria hace referencia al proceso de anonimato que vive el alumnado como parte de una institución de masas. Para el alumnado entrevistado, la Universidad como institución no contempla las diferentes realidades propias de los diferentes perfiles de alumnos que la conforman porque para la institución “no son más que un número”.

“No, creo que no, en la universidad somos un puto número, un NIU, 1234567 y ya, a tomar por el culo” (Gerard, 30 años, Ciencias Ambientales)

“No, creo que la universidad no tiene en cuenta las realidades, ninguna, o sea para mí a no ser que tú entables relación con un profesor o algo así, solo eres otro más en su clase. Y muchos profesores son conscientes de ello y saben que vienen a dar clase y se van, o sea es así.” (Rubén, 28 años, Relaciones Laborales)

En tercer y último lugar, y como causa y efecto de los procesos analizados a lo largo de este apartado, se identifica una percepción de falta de sistematización de los elementos relativos al trato, la compensación, la compaginación o las políticas de atención a la diversidad, en genérico. En este sentido, si bien la falta de reconocimiento y trato comprensivo y el anonimato son procesos compartidos por prácticamente la totalidad del alumnado entrevistado (de nuevo, especialmente en el caso del alumnado de estudios de grado de alto estatus educativo y social), estos consideran que todo se resume en última instancia a la voluntad individual del profesorado puesto que impera la inexistencia de directrices y mecanismos comunes a nivel institucional.

Esto produce situaciones constantemente contradictorias, dejando en evidencia un espacio de mejora en cuanto a la cohesión del profesorado universitario como equipo docente se refiere, donde parte del mismo aplica un trato subjetivo benevolente y comprensivo adaptándose a la diversidad de situaciones de su alumnado y otra parte, por el contrario, aplica la normativa de manera estricta, sin concesiones y para todos por igual, con los efectos negativos que esto tiene para el alumnado no tradicional con problemas de compaginación. Si bien en los últimos años ya se han introducido múltiples mejoras al respecto, ese fenómeno pone en evidencia la necesidad que tiene la Universidad de continuar trabajando para la mejora de mecanismos y prácticas consensuadas y armonizadas que promuevan la cooperación entre el profesorado y el

alumnado y, que en definitiva, permitan adaptar la institución a los constantes cambios sociales propios de su época (como es el caso de la adaptación a la diversidad).

Además, tal y como recoge Sanae en la siguiente cita, muchas veces el propio profesorado es consciente de que las prácticas de sus colegas de profesión no son las más justas, sin embargo, debido a la segmentación que predomina dentro de la institución (y a las relaciones y campos de poder) cada docente se vuelve, en cierta medida, amo y señor de su asignatura.

“El problema es que todo funciona individualmente. Hay profesores que les explican tu situación y acceden a cambiarte una práctica, por ejemplo. Pero no está estipulado. De hecho, otra profesora me quería suspender una asignatura entera tan solo por faltar a una práctica un día. Había gente que tenía un 0 pero por el simple hecho de asistir le hacía media y podía seguir adelante. Y yo, que no pude asistir porque tenía una suplencia en el laboratorio donde trabajo estaba suspendida directamente, 9 créditos de asignatura anual. Hablé con la coordinadora y me dijo que la asignatura la hacía el profesor, y que él ponía las normas. Que no lo compartía, pero que era así.” (Sanae, 29 años, Veterinaria)

“En mi caso a ver, ha habido una profesora que me ha hecho un gran apañito la verdad. Por tema trabajo no puedo ir a sus clases y me deja recuperarlas yendo en otro horario [a otra clase de un grupo diferente que ella también da]. Me dijo: más o menos con esto recuperas lo que no has hecho. Y yo encantado. La verdad es que la profesora ha sido muy enrollada... Ahora, si te refieres a facilidades, el año pasado no pude hacer la mitad del curso por tema horarios y lo estoy repitiendo, así que no. Tampoco se puede pedir tanto, no sé.” (Pablo, 27 años, Ciencia y tecnología de los alimentos)

Paradójicamente, pese a la sensación generalizada dentro del alumnado no tradicional de sufrir una situación de injusticia, una parte del alumnado, minoritaria pero existente, considera que la situación es así “porque debe ser así”. Este perfil de alumnado, caracterizado principalmente por una media de edad superior al resto de entrevistados así como por su origen extranjero (pese a no ser el foco específico del estudio, el alumnado de dicho posicionamiento se caracteriza por presentar aquello que hemos denominado en capítulos anteriores como discontinuidades geográficas), reconoce los “defectos” de la Universidad en cuanto a adaptación y comprehensividad se refiere, pero a la vez elabora todo un discurso en torno a la necesidad de que sea el alumnado el que se adapte a ella y no viceversa.

De este modo, se detecta una cierta interiorización de la culpa y se asume el trato diferencial y los problemas que de este puedan derivar como consecuencia de su incapacidad a la hora de haber podido desarrollar la trayectoria de manera lineal y continua. Asimismo, como sus trayectorias tienden a caracterizarse por una elevada desestandarización, flexibilidad y fragmentación, toman estas como referencia y consideran que la institución no puede adaptarse a ellas puesto que representan una casuística excesivamente deslinealizada e individualizada.

“Se supone que somos nosotros los que tenemos que adaptarnos a la Universidad ¿no? Y a mí me parece bien, imagínate tu recibir una visita en tu casa, ¿tú tendrás que ser como tu visita o es tu visita quien tendrá que adaptarse a ti?” (Alisa, 36 años, Medicina)

“Yo creo que no, no está preparada pero tampoco creo que...yo solo diría que la universidad tampoco puede solucionar los problemas de todos ¿no? de cada uno... La universidad existe como institución al servicio de todos pero claro también pienso que es imposible aplicar la casuística a uno por uno y solucionar los problemas de cada uno, yo creo que como dice el dicho: No pienses en lo que tu país puede hacer por ti, piensa en lo que tú puedes hacer por tu país.” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Publicas)

Por último, es muy interesante observar como el alumnado no tradicional cree que es percibido y valorado por parte del profesorado (expectativas docentes). En este sentido, a pesar de que muchos consideran que el profesorado directamente no es consciente ni se interesa por su situación personal diferencial, sí que se identifican dos posturas más o menos compartidas situadas en polos contradictorios. La primera, caracterizada por la creencia de estar mejor valorados por parte del profesorado debido a su mayor edad y experiencia. La segunda, minoritaria pero muy significativa, caracterizada por la creencia de una menor valoración debido a la acumulación de fracasos durante su trayectoria.

Respecto al primer posicionamiento, estos consideran que su edad y experiencia les juega un papel positivo como valor añadido en relación al trato y valoración personal recibida por parte del profesorado. Pese a los problemas que su situación les pueda generar en múltiples dimensiones, en lo que se refiere al trato con el cuerpo docente, estos creen que sus esfuerzos, opiniones, y quejas son más escuchadas y valoradas. Además, según la experiencia de algunos de estos y estas jóvenes, se les permite con más asiduidad dar su

opinión y se crean ciertas complicidades entre ambos agentes debido a una situación de relativa “mayor” cercanía e igualdad.

“Yo he notado, supongo que por la edad, que me valoran diferente que a algunos compañeros. Me piden opiniones, opinión de como veo la clase y tal, no sé, algún profesor si eeh, y ya te digo, supongo que es por la edad o por mi experiencia.” (Manel, 23 años, Turismo)

“Experiencias con el profesorado he tenido de todo tipo, negativas pero también muy positivas. De hecho, estuve a punto de tener matrícula de honor en una asignatura y uno de los profesores: es que es de admirar lo que tú haces, o sea cómo tú vienes a clase de preparado, las horas que inviertes, aparte trabajas, tienes familia y tendrás tus necesidades. Me dijo: de verdad es un placer enseñarle a gente que le preste tanta atención y tanta dedicación como tú. Yo como un idiota llegué a mi casa y me puse a llorar de la emoción.” (Javier, 34 años, Enfermería)

El segundo posicionamiento, por el contrario, considera que el profesorado que reconoce su situación en el aula como alumnado no tradicional los valora menos que al resto de alumnado porque pone en tela de juicio su capacidad como alumnado “valido” debido al proceso de acumulación de “fracasos” que les llevó a configurar su trayectoria de manera discontinua y no lineal. Para este alumnado, el trato que reciben se caracteriza por una clara condescendencia y una exigencia menor, en el peor sentido del término.

“Estoy convencido que el profesorado piensa de mí lo siguiente: que soy un tío fracasado, que doblo en edad al resto y que en su momento abandoné, que no valgo, que soy un fracasado.” (Claudio, 42 años, Publicidad y Relaciones Públicas)

En definitiva, la institución universitaria se define precisamente por una clara indefinición de los elementos relativos al orden expresivo. La percepción predominante entre el alumnado no tradicional es de que no existen mecanismos de reconocimiento de las diferentes realidades que componen la institución, la cohesión entre las posturas de los agentes docentes es prácticamente inexistente y las decisiones y acciones dependen de la buena voluntad del profesorado a título individual. Esto lleva al alumnado no tradicional a vivir experiencias muy dispares, que si bien generalmente suelen implicar una cierta connotación negativa (problemas de incompatibilidad, de falta de adaptación y de poca comprensión de su situación, principalmente), en casos puntuales pueden incluir

elementos positivos como una mayor valoración de la experiencia acumulada y un trato más cercano y respetuoso.

9.3. La importancia del habitus de clase y sus transformaciones

Tal y como se ha manifestado a lo largo de esta tesis doctoral esta se encuentra enormemente influenciada por el trabajo de Bourdieu y, específicamente, por el uso de su concepto de *habitus* (1990). Retomando su conceptualización, el *habitus* actúa como un sistema de (pre)disposiciones caracterizado por ser regular, transferible e integrado. Los agentes operan con su *habitus* el cual para Bourdieu está compuesto por un volumen y una estructura concreta de capitales (Henríquez, 2014). Sin embargo, tal y como Sayer (2005), Savage (2000) o Lehmann (2009), entre otros, han afirmado, el *habitus* puede sufrir cambios más o menos deliberados, al menos en parte, mediante la práctica repetitiva de acciones dirigidas a la incorporación de nuevas disposiciones; y las prácticas propias del sistema educativo universitario definitivamente pueden jugar ese papel transformador.

Sin embargo, tal y como afirma Reay (2005) la clase social está profundamente arraigada en el día a día, así como en las interacciones y procesos institucionales (y experiencias emocionales), de los y las jóvenes alumnos de clase trabajadora. Esto impacta no solo en su identidad sino también en su lucha por ser reconocidos, especialmente, en campos institucionales tales como el universitario. Asimismo, luchar por la integración en el sistema universitario y la consecución de un proceso de movilidad social implica para la mayoría de estos jóvenes no tradicionales (concretamente los de origen de clase trabajadora) tratar de adquirir todas estas disposiciones en un campo en el que aterrizan como “extraños culturales” (Lehmann, 2007) y en el cual deben ganar ese reconocimiento. Eso, y afrontar los conflictos personales que provoca en su entorno inmediato la transformación de su *habitus* de origen en lo que denominaremos como un nuevo *habitus* adquirido.

Partiendo de esta perspectiva, en el siguiente apartado se desarrolla un breve análisis de los tres procesos principales de transformación del *habitus* identificados en el alumnado con trayectorias no tradicionales una vez accedidos a la Universidad y experimentadas las primeras vivencias en la educación superior. Estos procesos están estrechamente vinculados con el perfil social del alumno (y su posesión de capitales) y se corresponden con el proceso de confirmación (cuando las disposiciones se confirman), el proceso de

dislocación o ruptura (cuando las disposiciones entran en conflicto y pierden coherencia) y el proceso de substitución (cuando unas disposiciones se imponen a las otras) del *habitus*.

9.3.1. “Como en casa”: la confirmación del habitus

El primer tipo de proceso del *habitus* se caracteriza precisamente por la falta de transformación. Este es propio del alumnado de origen socioeconómico más favorecido, poseedor de un mayor número de capitales y, en definitiva, cuyo *habitus* de origen se encuentra en consonancia con el *habitus* que se espera en la institución. Dicho de otra manera, se establece una correlación entre un alumnado que presenta unas características y códigos socioculturales propios de la clase media con una institución que pese a vivir en los últimos años un proceso de expansión y diversificación de su población aún se encuentra alineada con este perfil (véase este mismo capítulo, apartados anteriores).

Por otro lado, el proceso de confirmación del *habitus* es aquel que, según Lehmann (2013), genera las mayores probabilidades de éxito dentro de la institución. El éxito de este perfil de alumnado no solo provendrá de un mejor rendimiento académico sino también de una mejor integración en las cuestiones sociales (dentro de la vida universitaria). En sus propias palabras (Lehmann, 2013: pág. 4) “*su éxito académico se definirá como un desempeño sustancialmente superior al promedio y el éxito social se demostrará mediante una mayor participación constructiva en los diversos clubes u organizaciones universitarias y, en general, abarcando la vida y la cultura universitaria*”.

Estos elementos concuerdan con un perfil de alumnado no tradicional específico: el alumnado con trayectorias discontinuas expresivas. Este se caracteriza por un perfil sociocultural más elevado y una mayor acumulación de capitales, una edad menos avanzada, una mejor integración en la cultura escolar propia de la institución universitaria y, en definitiva, un perfil mucho más similar al del resto de estudiantes “tradicionales” que conforman la Universidad como organización. Además, las decisiones tomadas durante la trayectoria, incluida la de detener temporalmente la trayectoria educativa, se enmarcan en un proceso de “toma de decisiones esperadas” (Hodkinson y Sparkes, 1997), es decir, en consonancia y como parte integrada del desarrollo de su identidad y de su *habitus* de origen.

Además, la familia juega un papel muy relevante a la hora de reforzar la presencia de esos códigos y actitudes hacia la institución universitaria. En este sentido, se puede afirmar que el hecho de que la institución familiar, la institución escolar y el alumno hablen un mismo idioma (en sentido metafórico) juega un papel clave como elemento facilitador del proceso de confirmación del *habitus*.

“Cuando le hablaba de Marx a mi padre nos montábamos debates hasta las 3 de la mañana teniendo yo clase al día siguiente, esto el año pasado ¿eh? Tengo clase mañana pero da igual, es que no miro la hora, me pongo a hablar con él y con mi madre y conversamos. Esto sí es apoyo, no el hecho de decirlo verbalmente: te apoyo, no el hecho de dar el dinero para que compres no sé qué, sino el hecho de participar en lo que yo estoy aprendiendo. Debatir sobre los aprendizajes, sobre el lenguaje que sea el correcto, sobre el mundo. Eso son las cosas importantes” (Jorge Javier, 23 años, Sociología)

Sin embargo, los impactos de este proceso de transformación frecuentemente superan los límites de la institución. En este sentido, y en lo que al grupo de iguales se refiere, el alumnado que vive un proceso de confirmación del *habitus* se caracteriza por un posicionamiento frente a su contexto relacional quasi endogámico así como por la práctica de procesos de retroalimentación de las relaciones sociales homofílicas. Así pues, el entorno no entra en conflicto con las nuevas disposiciones que la institución pueda incorporar en el alumnado puesto que este las comparte y alimenta cerrando así el círculo.

“La educación me ha dado cierta disciplina y bagaje cultural y también me ha aportado un cierto valor para el resto de la vida. A parte, no sé, el tipo de gente con la que te desenvuelves aquí en la universidad pues no es la misma, ¿sabes? No es lo mismo no estudiar y rodearte de gente de la calle por así decirlo, que el estar aquí... Yo de siempre me intento relacionar con este tipo de personas, o sea intento siempre hablar con gente que tenga ciertas curiosidades, unas inquietudes por la vida, que no sean simplemente levantarse y no hacer nada, entonces por eso me gusta estar aquí, estar en el entorno universitario.” (Daniel, 32 años, Ingeniería de sistemas de telecomunicación)

En definitiva, para el alumnado que vive un proceso de confirmación entre su *habitus* de origen y su *habitus* adquirido (en la institución universitaria) no existe mejor lugar donde estar que este. Para este perfil de alumnado, su estancia en la institución se ve como normalizada y “dada por sentado”; ambos se complementan y retroalimentan generando armonía en el curso de la trayectoria y en las decisiones tomadas dentro de la misma. Así pues, pese a que no implica la ausencia o desaparición del conflicto dentro de la

misma, sí que asegura una vivencia de la educación superior con ciertas “garantías de éxito”.

9.3.2. Introduciendo el conflicto: dislocación o ruptura del habitus

Este segundo posicionamiento se caracteriza por situarse en el polo opuesto del caso visto con anterioridad. Precisamente, para este perfil de alumnado, el intento de transformación de su *habitus* de origen tiene tal magnitud que las resistencias que se producen en el seno de ese proceso de cambio llevan a rupturas y dislocaciones del mismo.

Para Bourdieu (1997), una persona experimenta dislocación de su *habitus*, es decir una separación o fragmentación en diferentes categorías, cuando sus “condiciones de existencia” cambian tan drástica y radicalmente en el decurso de su experiencia y trayectoria que siente que sus disposiciones pierden coherencia, sentido y lógica y, como consecuencia, experimenta una sensación de autodesgarro y división interna (Suárez, 2013). En este sentido, la experiencia desarrollada en una institución como la Universidad (muy claro en los países anglosajones, donde la institución universitaria tiene una marcada identidad de clase, pero también presente de manera más sutil en la Universidad española) así como la incomprensión de los códigos, la falta de hábitos y prácticas o el desencaje de sus esquemas de acción, pueden provocar este tipo de reacciones y contradicciones.

Este tipo de casuísticas, minoritarias pero muy significativas por su importancia subjetiva, se dan especialmente entre una parte del alumnado no tradicional con trayectorias discontinuas instrumentales, concretamente aquel que proviene de los entornos socioeconómicos y culturales más desfavorecidos, es decir con un *habitus* de origen de clase trabajadora y con una baja posesión de capitales, especialmente el cultural. Además, este alumnado es frecuentemente mayor en términos de edad y ha vivido más tiempo alejado de la experiencia educativa (así como lleva más tiempo desarrollando prácticas profesionales en un segmento del mercado laboral de baja o nula cualificación).

Este fenómeno produce la aparición del conflicto como elemento que vertebría una gran parte de la experiencia del alumno. El choque entre *habitus* de origen y *habitus* adquirido (o en adquisición, es decir de la institución) genera problemas de desencaje y de nula sensación de pertinencia que pueden desembocar en una sensación clara de inferioridad

(debido a la perdida de la autoestima) o en el sentimiento de, tal como definieron Reay, et al. (2009) “sentirse extraño en el paraíso”.

“Cuando empecé la asignatura de “Sociedad, Ciencia y Cultura” me quedé a cuadros. No sabía de nada... Empezaron a hablarnos de Stravinski, de Picasso, del Kafka este, y yo no sabía ni escribir sus nombres. La gente asentía con la cabeza, hacían preguntas, todos estaba entusiasmados, y yo miraba a mi libreta pensando, madre mía que es esto, que no me pregunten nada por favor.” (Alicia, 35 años, Educación Social)

Por otro lado, el surgimiento del conflicto en el proceso de transformación del *habitus* también puede provocar problemas en el proceso de identificación. Si bien antes se hacia referencia a una confirmación del entorno, ahora se generan sinergias muy diferentes. Sin ir más lejos, David recoge a la perfección estos problemas de identificación de clase de los que hablamos. Para él, que estaba haciendo prácticas en una empresa de estampación, su lugar predilecto era la fábrica con los operarios y no la oficina donde debia estar. Esto debido a que se ha dedicado durante más de 20 años a trabajar en la construcción con gente de un perfil similar. De hecho, ciertos códigos propios de sus disposiciones de clase, definidos por su *habitus* de origen, entran en clara contradicción con los códigos y lenguaje de la institución Universitaria y eso le ha llevado en más de una ocasión a tener ciertos conflictos. Como señala Hurst (2010) para estos estudiantes un entorno universitario tradicional imbuido de valores individualistas y competitivos propios de la clase media puede ser un terreno extraño e imponente.

“Es una cosa que me acompaña desde siempre. Yo cuando empecé a estudiar por las tardes, por la mañana iba a la obra a currar, imagínate el tipo de gente ¿no? “Hola guapa, que tal”. Cosas de ese estilo, no sé. Después empecé con las prácticas y yo me iba con el trajecito y tal, era una empresa de estampación en Sabadell, en el departamento comercial, pero yo me bajaba con el café a la fábrica y me identificaba más con el personal de fábrica. Sin embargo los de fábrica me miraban mal porque yo iba bien vestido ¿no? Y esto aún me persigue. El otro día me pidieron dos copias de un documento, ¿no? yo tenía que hacer las fotocopias, y no sé cómo fue la cosa que yo traje el original y dos copias, en total tres documentos. Y me dijeron: hombre no, son dos copias ¿porque traes tres? Y yo: hombre traigo el original y las dos copias. Un malentendido pero acabamos discutiendo y solté un “es que esto es la polla” o “es que eres la polla” o algo así, en el ambiente de la Universidad, imagina, y bueno, la gente me miró como wow y la señora pilló un buen cabreo.” (David, 36 años, Ingeniería informática)

Entonces, ¿Qué pasa con los estudiantes no tradicionales cuyo *habitus* de origen entra en conflicto con el *habitus* de la institución? La verdad es que la pregunta no tiene fácil solución. Sirviéndonos de los términos propios de Allison Hurst (2010) algunos, una minoría, se mantendrán fieles a sus raíces y valores (es decir se mantendrán en la categoría que ella denomina "leales"), pese a que esto pueda significar su salida de la institución (en términos de fracaso, expulsión o salida voluntaria). Sin embargo, esta categoría es prácticamente inexistente dentro de alumnado no tradicional, el cual ha "sacrificado todo" para poder acceder a los estudios superiores y por consiguiente está dispuesto a ejercer un proceso de transformación con tal de cumplir sus objetivos. Otros, aquellos que puedan, "rechazarán" sus orígenes de clase e iniciaran un proceso de substitución del *habitus* para llegar a identificarse como clase media (es decir, se convertirán en lo que Hurst (2010) denomina como "renegados"). Estos los analizaremos en el próximo capítulo. Por último, la mayoría de los presentes dentro de esta categoría, ocuparán una posición de incertidumbre que se moverá entre una identidad de clase trabajadora y de clase media (en términos de Hurst (2010), se tornaran unos "agentes dobles", mientras que en términos de Abrahams e Ingram (2013) desarrollaran un *habitus* camaleónico). Javier presenta un claro ejemplo de esta última categorización. Dentro de él coexisten dos *habitus*, uno para la Universidad, su familia política (su mujer y su familia son médicos y profesionales de la salud) y su nuevo entorno (titulados, profesionales liberales, etc.) y otro para su contexto de origen, su familia (sus padres no tienen estudios) y sus antiguas amistades, la mayoría jóvenes de su barrio sin estudios secundarios.

"Yo quiero pensar que en realidad no hay diferencias entre personas, pero cono, hasta cuando hablas se nota. Cuando abres la boca se nota, bastante, bastante. Yo vengo de Hospitalet y cuando hablo con mis antiguos amigos he de controlarme. Mis mejores amigos del cole ninguno tiene en realidad la ESO, terminaron varios EGB y ya está. Entonces "tienes que bajarte", para ser un poco más cordial con ellos. No les puedes ir con el mismo rollo." (Javier, 34 años, Enfermería)

En definitiva, la transformación del *habitus* es un proceso que inexorablemente implica la existencia de cierto grado de conflicto. Esto puede provocar en el alumnado diferentes reacciones, según el grado de incomprendición y desajuste en relación a sus esquemas de pensamiento y acción preexistentes, las cuales pueden ir desde el abandono reactivo de la

institución hasta la incorporación incondicional de sus valores, prácticas y creencias. Precisamente, en el siguiente apartado analizaremos a estos últimos.

9.3.3. Abrazando la institución universitaria: la substitución del *habitus*

El tercer grupo de alumnado es aquel caracterizado por la aceptación e incorporación de un nuevo *habitus* adquirido en un proceso de substitución del *habitus* original. En este proceso, la incorporación de códigos, hábitos, esquemas de pensamiento y acción y cosmovisiones del mundo, entre otros elementos, suponen un cambio en el alumno que va más allá de la resolución de las prácticas y demandas estrictamente académicas. Los estudiantes que abrazaron esta experiencia y se integraron en el campus de manera completa experimentaron la Universidad como una institución transformadora.

Además, tal y como remarca Lehmann (2012), la decisión de acceder a la Universidad y de experimentar con éxito su experiencia dentro de la institución no solo se explica como la culminación del cumplimiento de sus propias esperanzas y aspiraciones educativas, sino también como la culminación de las esperanzas y aspiraciones de su familia. En este proceso, la incorporación evolutiva de experiencias y rasgos identitarios propios de la inmersión en una nueva vivencia significativa implican el cambio gradual del alumnado que, sin encontrar esta vez rutinas excesivamente contradictorias o dolorosas, permiten la eventual transformación; a veces sin un punto claro de inflexión, cuestión que torna la transformación imperceptible hasta para él o la alumna que la vive (Hodkinson y Sparkes, 1997). Si bien, este proceso de transformación requiere, como contraparte, abandonar algunos de los aspectos que conforman su identidad de origen.

En relación al perfil del alumnado con trayectorias no tradicionales que experimenta este proceso, pese a su heterogeneidad, se caracteriza por ser de origen de clase trabajadora, si bien su situación no suele ser tan precaria como la de los anteriores, con una acumulación media-baja de capitales, especialmente el cultural, y con una edad media que oscila entre los 20 y los 25 años (es decir, no son tan mayores como los anteriores y sus trayectorias se asemejan relativamente más a las del alumnado tradicional, sea cual sea su origen).

Entre los principales aspectos de cambio identificados, este alumnado asegura vivenciar una sensación de enriquecimiento personal, de crecimiento y de cambio en determinados valores que les hace “ser mejor persona”. Además, creen que su nueva posición adquirida

les hace estar comparativamente por encima de la posición propia de su *habitus* de origen.

“Sin duda esta experiencia me ha cambiado. No sé, te realiza como persona, dependes de ti y te hace crecer como persona. Yo soy muy diferente en relación a como era antes. Es una sensación de... de que soy más o he llegado más lejos que todos los que estaban conmigo pero se quedaron atrás... Sé que suena un poco a “cabrón”, pero a veces lo veo así...” (Quim, 25 años, Biología Ambiental)

Además, una característica relativamente común de esta transformación substitutiva es la de “renunciar” o abandonar simbólicamente sus orígenes. Si bien renunciar puede no ser la palabra estrictamente más adecuada, este perfil de alumnado considera que para que su transformación esté completa, es decir que para que el proceso de movilidad social ascendente se materialice, deben abandonar aspectos como su barrio o ciudad de origen (generalmente zonas empobrecidas, con mucha presencia migratoria, etc.) o sus amistades del pasado. Este proceso es definido en múltiples ocasiones como un “cambio de aires”.

“No sé por qué, pero me veo viviendo fuera de lo que viene siendo mi barrio. Seguro eh, no quiero estabilizarme ahí, no quiero vivir ahí. He vivido muy bien ahí, está mi familia, mis amistades, pero yo quiero cambiar de ahí o sea me gustaría cambiar de aires.” (Andrea, 25 años, Educación Social)

Otro aspecto relevante de la transformación es aquel relativo a los cambios producidos en los sistemas de valores y gustos. Partiendo de un punto de vista muy Bourdiesiano (Bourdieu, 1977) autores como Lehmann (2013: pág. 11) hablan no solo de la *“obtención de nuevos conocimientos, sino también del crecimiento personal, del cambio en sus puntos de vista sobre la vida, del aumento del repertorio de su capital cultural y del desarrollo de nuevas disposiciones sobre una amplia variedad de temas, los cuales pueden ir desde la comida hasta la política, pasando por sus futuras carreras”*. El estudio aquí presentado obtiene resultados muy similares que los obtenidos y presentados en los estudios referenciados.

“La Uni[versidad] me ha cambiado mucho. Antes era de salir de fiesta, con mis amigas de siempre, de emborracharme, de salir por el barrio, pero ahora ya no. Ahora prefiero salir a cenar, hacer otros planes, ir al cine o ir a ver un monólogo, no sé. También viajar. Ahora priorizo y prefiero ahorrar y viajar. A Roma con unas amigas, a Londres con las de la uni, también fui con una pareja a París o en México, con una gente que conocí. El próximo destino es Tailandia, no sé, me encanta.” (Raquel, 22 años, Administración y Dirección de Empresas)

En definitiva, se podría afirmar algo así como que “*el habitus ni se crea ni se destruye, se transforma*”. Estos y estas jóvenes experimentan procesos de cambio en lo más adentro de sus disposiciones, y abrazan (en múltiples ocasiones de manera inconsciente) aquello considerado socialmente como exitoso. Este cambio no será inmediato, ni mucho menos, pero la institución universitaria se encargará de introducir en ellos las formas de hacer y de pensar propias y adecuadas. Y como todo proceso de cambio, en el tránsito del mismo se generarán procesos de duda, de contradicción y de renuncia, puesto que substituir el *habitus* de origen por el *habitus* adquirido implica a su vez renunciar, en cierta medida, a sus orígenes de clase.

Capítulo 10: Conclusiones

En el último capítulo de la presente tesis doctoral se recogen las principales conclusiones obtenidas de la investigación en torno al análisis de la construcción de las trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior. Con dicho objetivo, en primer lugar se desarrolla una breve síntesis de los principales resultados y aportes obtenidos para, en segundo lugar, proceder a la validación de las hipótesis planteadas en el modelo analítico. Por último, se presenta una recopilación de las principales líneas de investigación futuras. Con todo ello, esta tesis aspira a poder contribuir a la mejora del estudio y la comprensión de los fenómenos que envuelven a la desigual construcción de las trayectorias biográfico-educativas, especialmente aquellas consideradas como “no tradicionales”.

10.1. Síntesis de los resultados y validación de las hipótesis

Las trayectorias biográfico-educativas, enmarcadas en el análisis de las transiciones de la juventud a la adultez, han atraído en los últimos años gran parte de los focos de investigación en el análisis de las desigualdades socioeducativas (Walther, et al., 2002; Du Bois-Reymond, 1998; Pais, 2003; Furlong y Cartmel, 1997). Los procesos de desestandarización de las trayectorias vividos en la mayoría de países europeos, acompañado de la creciente individualización y fragmentación de las transiciones juveniles (Walther, 2006; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004), han puesto en jaque la linealidad de las biografías y la propia conceptualización de la juventud como etapa vital, introduciendo en la cotidianidad de los y las jóvenes aspectos tales como la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reversibilidad (Cavalli y Galland, 1995).

En pleno contexto de expansión educativa, con el incremento de la heterogeneidad de perfiles sociales que acceden a cotas cada vez mayores de provisión educativa (Bernardi y Requena, 2010; Duru-Bellat, et al 2008) y con la transición a la educación superior cada vez más afianzada y “normalizada” en la identidad de los jóvenes (Wyn y Dwyer, 2000; Brooks, 2008), las trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior obtienen una importancia social y analítica creciente (Schuetze y Slowey, 2002; Kim, 2007). Dicha relevancia no solo proviene de su presencia cada vez mayor dentro de las instituciones universitarias, sino también, y sobre todo, de la reproducción y el surgimiento de viejas y nuevas desigualdades (McCowan, 2016; Reay, et al., 2010) que continúan operando en dimensiones de relevancia central tales como el acceso a la

educación superior y la vivencia de esta etapa educativa y vital (Ball et al., 2002; Baker, Brown y Fazey, 2006; Reay, et al., 2010).

En este contexto, la presente tesis doctoral profundiza en el análisis de las trayectorias educativas de acceso a los estudios superiores, haciendo especial énfasis en la construcción subjetiva de las trayectorias no tradicionales, desde una aproximación de análisis multinivel. Es decir, el trabajo aquí presentado permite identificar los elementos macro-sociales, aquellos referentes a la dimensión estructural que delimita de manera desigual el desarrollo de las trayectorias (Unterhalter y Carpentier, 2010; Clancy y Goastellec, 2007), a la vez que los combina con un análisis meso de las instituciones educativas, y especialmente de la Universidad y sus construcciones y restricciones institucionales (Leathwood y O'Connell, 2003; Reay, et al., 2009), y con un análisis micro de todo aquello relativo al desarrollo de las subjetividades por parte de los y las jóvenes que viven estos procesos constantes de fragmentación, ruptura y falta de linealidad en sus biografías (Reay, 2005; Lehmann, 2013).

Esta perspectiva permite no solo analizar cómo se construye la relación entre desigualdad social y trayectorias educativas sino que además posibilita identificar como las diferentes dimensiones de dicha desigualdad repercuten a diferentes escalas y en diferentes momentos (dando como resultado los diferentes ejes en torno a los que se articula la tesis: trayectoria, acceso y vivencia); consiguiendo a su vez superar los discursos reduccionistas en torno a la desaparición y/o reducción de las desigualdades en el marco de las sociedades que han disfrutado de procesos de expansión y heterogeneización de su población educativa.

Precisamente recuperando los ejes de análisis de la tesis doctoral, estos se estructuran en torno a diferentes etapas de la trayectoria biográfico-educativa: la trayectoria previa, el momento del acceso y la vivencia de la institución de educación superior. Cada una de estas etapas articula y combina de manera más o menos explícita elementos propios de los diferentes niveles de análisis presentados anteriormente, demostrando el alto grado de permeabilidad presente a lo largo de las diferentes etapas de la investigación. Así pues, el análisis de las trayectorias permite identificar los ejes de desigualdad social más prominentes, poniendo el foco especialmente en la clase social como eje principal de análisis, a la vez que se exploran los límites de la desigual construcción de las biografías socioeducativas o el papel que juegan las instituciones de educación secundaria, entre

otros. Por otro lado, el análisis del acceso y de las lógicas de acceso a la educación superior recupera los aspectos relativos a la desigualdad estructural presentes en el análisis de las trayectorias a la vez que introduce de manera manifiesta la importancia de los aspectos institucionales y subjetivos. Por último, el análisis de la vivencia aterriza de lleno en los aspectos más subjetivos (percepción, experiencia, etc.), identificando a su vez las relaciones establecidas entre dichos aspectos y aquellos elementos sociales e institucionales que actúan como causa generadora de la desigualdad.

En relación a las evidencias y resultados obtenidos en la presente tesis doctoral, se ha identificado y definido una nueva tipología de trayectorias tradicionales y no tradicionales de acceso a la educación superior. Esta permite captar la formación de las desiguales trayectorias de acceso a la Universidad, estableciendo no solo diferencias según la edad, el perfil social, la vía de acceso, la lógica atribuible al acceso y la rama de estudios seleccionados, entre otros indicadores, sino además abriendo la caja negra que supone el alumnado no tradicional como categoría conceptual y analítica. En este sentido, se incorpora un “nuevo” perfil de alumnado con trayectorias no tradicionales (alumnado con trayectorias discontinuas expresivas) que presenta una casuística muy específica, hasta el momento minoritario pero cada vez más presente, y que escapa al perfil consensuado y reconocido por la literatura existente en torno a la no tradicionalidad. Además, las evidencias recogidas demuestran que las desigualdades horizontales continúan teniendo un peso crucial a la hora de configurar las trayectorias biográfico-educativas. Los resultados obtenidos del análisis empírico apuntan a que éstas condicionan elementos tan relevantes como las probabilidades de éxito educativo, la proliferación y posibilidad de superación de las diferentes barreras estructurales, institucionales y subjetivas existentes y/o la conformación desigual de lógicas de acceso que orienten a los y las jóvenes hacia determinados “horizontes de acción” (Hodkinson y Sparkes, 1997).

Por otro lado, los resultados de la tesis también apuntan a que la Universidad, pese a los esfuerzos que está realizando en las últimas décadas, aún no ha conseguido adaptarse a los cambios propios del proceso de expansión educativa y de la consecuente heterogeneización de la población universitaria. El alumnado históricamente considerado como no tradicional, pese a estar cada día más presente en las instituciones de educación superior, continua presentando indicios de una mayor dificultad de adaptación tanto objetiva, a través de problemas de compaginación de las actividades laborales, formativas

y del cuidado de personas, como subjetiva, con claros síntomas de un menor sentimiento de pertinencia hacia la institución y los agentes que la conforman. Esto produce impactos muy significativos en la vivencia que estos y estas jóvenes desarrollan, no solo en relación con su estancia en la institución, sino también y lo que es más significativo, en relación a sí mismos y al mundo que les rodea.

Finalmente, todo ello se ha articulado en dos fases empíricas del trabajo. La primera, basada en el diseño, distribución y análisis de una encuesta, cuyo objetivo era el de proporcionar una aproximación tipológica a las diversas trayectorias de acceso por perfil socioeducativo, ramas de conocimiento y lógica de acceso a los estudios universitarios. La segunda, basada en entrevistas narrativo-biográficas, cuyo objetivo era el de reconstruir la biografía de diferentes tipologías de jóvenes con trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior, poniendo especial atención en la construcción de la trayectoria, los condicionantes y lógicas del acceso y la vivencia (subjetiva) desarrollada una vez en la institución. De este modo, se han establecido cuatro hipótesis correlacionadas con los objetivos y fases empíricas de la investigación. A continuación, se discutirán dichas hipótesis tomando como referencia los resultados obtenidos en el transcurso de la tesis doctoral, con la finalidad de confirmar y/o matizar su formulación así como de extraer las conclusiones mas relevantes en relación a cada una de ellas.

10.1.1 El mapa de las trayectorias de acceso a la educación superior: elementos estructurales e institucionales de la “elección” educativa [Hipótesis 1]

El alumnado con trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior se caracteriza por un acceso desigual a la misma (en relación al alumnado tradicional) mediado por los elementos estructurales e institucionales de la elección educativa. Concretamente la nota de acceso, el precio de la matrícula y el crédito, el prestigio de la institución y la percepción de dificultad, la oferta formativa y su respectiva demanda, la presencialidad/no presencialidad de los estudios y su duración. Todo ello pone de manifiesto la centralidad que siguen teniendo los procesos de desigualdad horizontal en el acceso a la Universidad.

Uno de los principales objetivos que ha motivado el desarrollo de la presente tesis doctoral ha sido el de identificar con mayor detalle la construcción de las trayectorias de acceso a la educación superior. Con un foco puesto en las transiciones entre etapas

obligatorias y postobligatorias de la educación secundaria, concretamente en elementos tales como las desiguales oportunidades de éxito educativo (Tarabini, 2012; Bonal 1998), los procesos de desvinculación y abandono escolar prematuro (Van Houtte y Van Maele, 2012; Tarabini, et al., 2015a) y la falta sistemática de mecanismos de orientación (Aisenson, et al., 2011), y con el otro puesto en los elementos propiamente característicos del acceso a la Universidad, incluyendo elementos tales como el la presencia minoritaria de alumnado proveniente de la clase trabajadora (Ball, et al., 2002), la desigual distribución de este alumnado en las diversas ramas de estudio (Reay, et al., 2001; Clancy y Goastellec, 2007) o sus igualmente desiguales oportunidades de éxito académico (Unterhalter y Carpentier, 2010), la presente investigación se ha centrado en la identificación y análisis de aquellos elementos que enlazan y vinculan ambas dimensiones dentro del conjunto de la trayectoria biográfico-educativa.

En este sentido, en primera instancia se ha constatado una falta de sistematización de la recogida y seguimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes que acceden a la institución universitaria. Si bien la Universidad recoge datos que permiten identificar la vía finalista de acceso a los estudios universitarios, así como algunas variables sociolaborales que facilitan la identificación del perfil social familiar, no existe un registro de las trayectorias formativas, laborales y vitales de los y las jóvenes que acceden a la Universidad, cuestión que impide su reconstrucción y posible uso analítico. Esto provocó la necesidad de desarrollar un breve cuestionario cuyo foco era el de identificar las principales tendencias en el desarrollo de las trayectorias de acceso a la educación superior.

A partir de los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que a pesar de la preponderancia de los modelos de trayectoria tradicional de acceso a la educación superior, la existencia e importancia de alumnado que accede a través del desarrollo de trayectorias alternativas, históricamente inexistentes o extremadamente inusuales, es cada vez mayor, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. En este sentido, y considerando elementos tales como la tipología de estudios previamente desarrollados, la existencia de procesos de discontinuidad y fragmentación de las trayectorias, la ocupación principal en estos periodos de desvinculación con la educación, la existencia de procesos de inserción laboral prematura en el mercado laboral o la identificación de deslinealidad en las transiciones entre etapas formativas, se han establecido cuatro grandes tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior en la Universitat

Autònoma de Barcelona. Además, estas tipologías presentan indicadores característicos que señalan diferencias sustanciales tanto en lo relativo al perfil social que las compone como en lo que se refiere a su efecto mediador en la “elección” de los estudios superiores.

La primera tipología de trayectorias, las cuales han sido denominadas como trayectorias continuas académicas, son las que presentan una mayor presencia (75% del alumnado) y una clara correlación con los perfiles tradicionales de acceso a la Universidad. Esta se corresponde con la tipología más lineal observada en el estudio e incluye aquel alumnado que después de finalizar los estudios secundarios obligatorios realiza unos estudios secundarios postobligatorios de tipo académico y, posteriormente, accede a la Universidad. El alumnado que presenta esta tipología de trayectorias proviene generalmente de entornos de clase media, con una fuerte presencia de antecedentes familiares de acceso a la Universidad y cuyos padres se encuentran afianzados en segmentos cualificados del mercado laboral.

La segunda tipología de trayectorias, las cuales se han denominado como trayectorias continuas profesionales, tiene una presencia reducida pero considerable (en torno al 15%) y se encuentra a medio camino entre las trayectorias tradicionales y las no tradicionales. En dicha tipología no se identifican impactos de la fragmentación de las trayectorias si bien elementos como la reversibilidad y la deslinealidad empiezan a hacerse presentes (Walther, 2006). Esta incluye a aquel alumnado que, sin desvincularse de la trayectoria formativa, presenta en el seno de su trayectoria transiciones no siempre lineales que pasan por el acceso y desarrollo de estudios de formación profesional. Asimismo, este alumnado proviene frecuentemente de entornos de clase media y/o de clase trabajadora estable, donde los estudios universitarios están relativamente presentes (al menos en uno de los progenitores).

En tercer y cuarto lugar, se identifican dos tipologías de trayectorias marcadas por su grado de no linealidad, individualización y fragmentación. Estas han sido denominadas como trayectorias discontinuas expresivas e instrumentales, tienen una presencia prácticamente residual (entre las dos apenas superan el 10% de alumnado) pero creciente, y pese a su similitud en términos de discontinuidad, presentan dos perfiles de trayectorias prácticamente opuestos en términos sociales y educativos. El alumnado identificado en las trayectorias discontinuas instrumentales se caracteriza por representar aquellos perfiles tradicionalmente considerados como no tradicionales, presentando trayectorias

altamente fragmentadas, con una clara falta de linealidad y alternancia de los estudios con periodos extensos de desvinculación dedicados a la inserción en el mercado laboral. Además, dentro de esta tipología se encuentran aquellos casos donde se identifica la materialización de procesos de abandono educativo temprano o cuyo perfil correspondía con aquello que socialmente denominamos como Ni-Ni's o NEET's (*"Not in Education, Employment, or Training"*). En relación a su perfil social, muchos de estos y estas jóvenes provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con una alta presencia de la precariedad y el desempleo. En esta línea, muchos de ellos se corresponden con la primera generación de universitarios de su familia.

Por otro lado, el alumnado identificado en las trayectorias discontinuas expresivas se caracteriza por agrupar aquel alumnado con trayectorias igualmente fragmentadas pero cuya falta de linealidad viene propiciada por la voluntad explícita de detener la trayectoria formativa de manera temporal para dar paso a la realización de actividades formales o informales de aprendizaje personal y/o vital. Esta discontinuidad no se produce como rechazo al sistema educativo ni viene mediada por la necesidad o voluntad de ingreso al mercado laboral. Por ejemplo, dedicando uno o varios años a viajar y vivir en el extranjero, a fomarse en el aprendizaje de nuevas lenguas o habilidades, dándose a sí mismos un espacio de reflexividad en torno a su futuro o simplemente tomándose un periodo sabático. En otras palabras, el alumnado con trayectorias discontinuas expresivas presenta un tipo de no tradicionalidad de la trayectoria muy específico, mediado de manera directa por el perfil social que constituye esta tipología: alumnado de clase media-alta, proveniente de familias con estudios universitarios y colocados en lo alto de la pirámide de la estructura social. La identificación de este perfil además pone de relieve la necesidad de abrir la caja negra y romper con las categorías homogéneas, especialmente cuando hablamos de trayectorias no tradicionales, ya que pese a que ambos grupos de trayectorias comparten características comunes como la discontinuidad y/o las vías de acceso, los perfiles socioeducativos que se esconden detrás son extremadamente diferentes; por no decir completamente opuestos.

Así pues, los resultados de la tesis pone en evidencia que efectivamente el perfil social constituye un elemento mediador en la construcción objetiva y subjetiva de las trayectorias educativas, identificándose claramente atributos y patrones sociales comunes a las diferentes tipologías reconstruidas. Este hecho no solo pone de relieve la permanencia de las desigualdades verticales y sus efectos tanto en las formas y vías de

acceso a la educación (Duru-Bellat, et al., 2008) como en la desigual oportunidad de desarrollo de trayectorias educativas exitosas, sino que también resalta el importante papel que juegan las desigualdades horizontales en la constitución de condiciones de acceso igualmente dispares (Duru-Bellat, et al., 2008; Lehmann, 2007).

En relación con la proliferación de las desigualdades horizontales y su intermediación en el acceso y selección de determinados estudios e instituciones de educación superior, la evidencia recogida en la presente tesis doctoral (principalmente a través del cuestionario pero reforzada por los elementos específicos de las narraciones biográficas) apunta a que las diferentes tipologías identificadas presentan configuraciones altamente dispares de indicadores de desigualdad. En este sentido, no solo se observa una cantidad mayor de barreras al acceso en el caso de aquellos y aquellas alumnos que desarrollan trayectorias discontinuas y no tradicionales de acceso a la educación superior (véase hipótesis 2 y su correspondiente sub-hipótesis), sino que se confirma la idea de que los elementos que envuelven al acceso se encuentran a su vez condicionados por los marcos o estructuras de oportunidad (Ball, et al., 2002) y por los horizontes de acción (Hodkinson y Sparkes, 1997), los cuales contemplan una dimensión social, temporal y espacial, y vienen previamente constituidos tanto de manera material como perceptiva durante el tránscurso de la trayectoria (Ball, et al., 2002).

Como consecuencia, entre el alumnado de las distintas tipologías de trayectorias de acceso a la educación superior establecidas se identifican diferencias significativas en cuanto a la elección de la tipología de estudios (rama de estudio, precio, horario, percepción de duración o dificultad, etc.). En primer lugar, se constata un desigual acceso a las diferentes ramas de conocimiento que constituyen la oferta formativa universitaria. Si bien el sesgo cuantitativo hacia las Ciencias Sociales es evidente, acumulando los estudio de grado de esta rama hasta un 46,7% de la matrícula universitaria estatal (debido a la sobrerrepresentación de estudios agrupados bajo la categoría, donde se incluyen las ciencias de la comunicación, las ciencias de la educación, las ciencias políticas, las ciencias empresariales o las ciencias jurídicas, entre otras), se pueden observar patrones subyacentes que apuntarían a una mayor elección de los estudios de Ciencias Naturales por parte de los y las jóvenes que desarrollan trayectorias continuas académicas, una mayor elección de los estudios de Ciencias de la Salud por parte de los y las que desarrollan trayectorias continuas profesionales y una mayor elección de los estudios de Arte y Humanidades por parte de los y las que desarrollan trayectorias discontinuas

instrumentales. Por último, los provenientes de trayectorias discontinuas expresivas no solo confirman la tendencia mayoritaria de la elección de estudios de Ciencias Sociales sino que además su elección de esta tipología de estudios se encuentra muy por encima de la media (siendo especialmente relevante el acceso a estudios catalogables en las subramas de ciencias económicas o de gestión del sector turístico).

La existencia de estas diferencias se explica por una amalgama de múltiples factores de diversa índole, si bien, el factor más relevante se encuentra relacionado con la lógica subyacente a la propia construcción de las trayectorias. El modelo de éxito académico y social se encuentra actualmente orientado hacia aquellos estudios que se considera que tienen mayor estatus educativo y social. Es decir, las Ciencias Naturales. No es de extrañar entonces que los y las jóvenes con las trayectorias más lineales sean precisamente los que se decanten en mayor medida por esta tipología de estudios, ya que durante toda su trayectoria previa se les comparte la idea de que una trayectoria académicamente exitosa debe concluir precisamente accediendo y superando este tipo de estudios. Además, en segundo lugar, el alumnado entrevistado percibe que ante la existencia de duda los centros y las familias orientan a los alumnos más destacados hacia este tipo de estudios por considerarlos los de mayor dificultad y prestigio. Esto último explicaría, a su vez, la cantidad de lógicas de acceso no reflexionadas (es decir, elecciones dadas sin una lógica explícita claramente atribuible, sin motivos expresos, desarrolladas por inercia) encontradas dentro del alumnado con trayectorias lineales. Del mismo modo, con el alumnado proveniente de trayectorias continuas profesionales que selecciona mayoritariamente los estudios de Ciencias de la Salud sucede un fenómeno similar. Si bien, la existencia de una sobredemanda de plazas en la mayoría de estudios que componen esta rama obliga a muchos de los y las jóvenes que quieren acceder a las carreras más prestigiosas dentro de la misma (como Medicina o Veterinaria) a realizar una inversión educativa extra antes de formalizar el acceso, ya sea preparando de nuevo la selectividad (generalmente en academias privadas) o accediendo a través de CFGS vinculados específicamente a los estudios a los que se quiere acceder. Esto explicaría, en parte, el comportamiento en términos de acceso de gran parte del alumnado que compone la tipología de trayectorias continuas profesionales.

En relación al alumnado con trayectorias discontinuas expresivas, principalmente debido a su mayor acumulación de capitales, siendo especialmente relevantes el capital económico y el capital social, estos apuestan mayoritariamente por formalizar su acceso

en aquellos estudios socialmente considerados como más lucrativos o prósperos dentro del sector privado-empresarial. Destacan principalmente aquellos estudios propios de las ciencias empresariales debido a que esperan, en un futuro, poder establecer su propio negocio y/o gestionar el negocio familiar. Además, las dos características principales de su periodo de discontinuidad son la internacionalización y la reflexión en torno al mismo. Esto provoca que muchos de ellos y ellas elijan estudios enfocados al desarrollo de carreras transnacionales (por ejemplo, mediante el estudio de gestión hotelera o ADE en inglés) o con una vocación altamente académica (por ejemplo, centrándose en el estudio de la Sociología o la Antropología). Si bien, estos segundos son minoría.

Por último, el alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales, pese a mantener una retórica clara en torno a la mejora de las oportunidades laborales que esperan obtener de dicho acceso, son el grupo de alumnado que más se matricula en estudios de menor prestigio académico-profesional (como el estudio de las Artes, la Literatura o la Historia) y con menor tasa de inserción laboral. Esto es resultado no solo de los elementos objetivos propios de la construcción de su trayectoria (menor nota de acceso, mayor tiempo desvinculados de la educación formal, etc.) sino también de los elementos subjetivos tales como su menor valoración y autopercepción como estudiantes, sus aspiraciones socioeducativas más reducidas o la falta de información.

Centrándonos ahora en el alumnado con trayectorias no tradicionales discontinuas instrumentales, objeto de interés específico de la presente tesis doctoral, este encuentra en el precio, la percepción de dificultad, los horarios y la falta de oferta sus mayores barreras a la hora de acceder a la Universidad. No es de extrañar entonces que el alumnado proveniente de esta tipología de trayectorias, con una menor acumulación de capitales económico, cultural y social, y sin o con muy poca experiencia en relación al contexto universitario, ingrese mayoritariamente en aquellos estudios de menor precio del crédito, de menor duración (actualmente menos significativo después de la aplicación del plan Bolonia y sus criterios homogeneizadores en cuanto a la duración de los grados universitarios), donde hay mayor número de plazas vacantes, donde sus horarios son menos extensivos y/o existe el grupo de tardes y en los cuales la percepción de dificultad es menor (indicador claramente vinculado al estatus educativo de la rama de conocimiento).

Entre el alumnado con trayectorias no tradicionales discontinuas instrumentales impera el discurso del acceso vinculado a la lógica del prestigio y la mejora profesional pero sin embargo los datos anteriormente expuestos reflejan lo contrario. Ello es debido, principalmente, al papel que juegan las desigualdades horizontales. En primer lugar, su menor nota obtenida en las pruebas de acceso, preparadas en muchos casos de forma autónoma, después de un periodo ampliamente extenso desvinculados del sistema educativo formal y compaginado esta actividad con otras como el trabajo remunerado o el cuidado de familiares, no les permite luchar en igualdad de condiciones con sus pares con trayectorias lineales. Además, este periodo en el que se encuentran apartados del sistema educativo frecuentemente ha hecho mella en su confianza y en la autopercepción que mantienen en sí mismos como estudiantes, dificultando que se auto-proyecten en estudios de alto prestigio como son, en sus propias palabras, Derecho o Medicina, entre otros.

Del mismo modo, y tal y como veremos en el próximo apartado, los condicionantes económicos y temporales al acceso, especialmente la compaginación de los estudios y el trabajo, les impide poder seleccionar la totalidad de oferta formativa disponible. Por ejemplo, las Ciencias Naturales o las Ciencias de la Salud implican, en la mayoría de los casos, horarios flexibles y dedicación a tiempo completo, cuestión que es incompatible con las necesidades de su etapa vital actual. Por último, en relación a los elementos materiales, la elección de estudios de precio alto del crédito aparece para gran parte de estos jóvenes, especialmente aquellos que provienen de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, como una elección excesivamente costosa. Esto queda especialmente claro cuando analizamos el perfil de los estudiantes de Turismo y Dirección Hotelera, siendo juntamente al grado de Prevención y Seguridad Integral los únicos que ocupan la franja de precio “muy alto” en todo el campus universitario. En este sentido, la presencia del alumnado de la categoría de trayectorias discontinuas instrumentales se encuentra por debajo de la media en todas las categorías de precio menos en la de “precios bajos”, donde se encuentran sobrerepresentados en más de un 10%.

Por otro lado, la presente investigación no se ha centrado en identificar diferencias entre instituciones (puesto que ha preferido centrarse en el análisis del acceso a una sola institución universitaria) ni entre estudios presenciales y no presenciales. Sin embargo, el alumnado entrevistado sí que hace explícitos discursos en torno a los criterios de elección de la institución y la modalidad de estudio. En primer lugar, el criterio de proximidad es el que se impone de manera casi hegemónica. Si bien el alumnado con trayectorias

discontinuas expresivas sí que hace alusiones claras a los elementos institucionales que le llevaron a elegir la UAB por encima de otras universidades como la UB, el alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales se remite a la proximidad, la disponibilidad (fue el primer sitio donde había plaza) o a la adscripción dirigida (no elegí, fue donde me llamaron). Ello pone de relieve la desigual información de la que disponen ambos perfiles de estudiantes y la importancia mediadora de su igualmente desigual perfil social. Además, este hecho nos permite identificar una diferencia contextual clara ya que mientras que en el Reino Unido este elemento es de una relevancia crucial, debido al alto grado de estratificación existente entre instituciones universitarias, en España tiene una importancia mucho menor. Por último, en relación a los estudios no presenciales, pese a que esta modalidad de estudios se hubiera podido adaptar a la perfección a las realidades de muchos de los y las entrevistados, ésta no ha sido contemplada como una opción por prácticamente ninguno de ellos, poniendo de relieve la distancia en la que actualmente se encuentra esta modalidad de estudios dentro de los imaginarios de los y las jóvenes que quieren acceder a la Universidad.

10.1.2 Los condicionantes de acceso a la educación superior [Hipótesis 2]

El acceso a la educación superior por parte de los estudiantes no tradicionales está mediado por una serie de condicionantes (biográficos, institucionales, temporales, económicos e informacionales) que explican las particularidades de su acceso desigual. Los diferentes condicionantes inciden tanto en la posibilidad de que dicho acceso se efectúe, como en la forma en que se acaba materializando (institución, rama de estudio, régimen de dedicación, etc.). Asimismo, la elección de los estudios superiores viene igualmente condicionada por la experiencia desarrollada previamente durante su trayectoria biográfico-educativa. El alumnado con trayectorias no tradicionales desestima, así, determinados estudios considerados socialmente de mayor prestigio y dificultad, o sobre los que han conformado una opinión en torno a su duración, aplicabilidad o competencia como excesivamente difícil o elevada.

Una de las principales evidencias demostradas en la presente tesis doctoral es la existencia y persistencia de barreras de diversa índole que condicionan el desarrollo de las trayectorias educativas y, específicamente, el acceso a la educación superior. En base a los resultados obtenidos, los elementos que operan como condición de acceso a la educación superior pueden ser agrupados en cinco grandes categorías: los condicionantes

biográfico-educativos (los cuales son transversales y afectan al desarrollo de la trayectoria en su conjunto), los condicionantes económico-materiales, los condicionantes institucionales, los condicionantes temporales y los condicionantes informacionales.

El primer grupo de condicionantes, aquellos denominados como biográfico-educativos, incluye todas aquellas manifestaciones que afectan, en mayor o menor medida, a la construcción desigual de las oportunidades vitales y de la trayectoria educativa. Este grupo es multifacético y multidimensional ya que incluye tanto aspectos relativos a la trayectoria educativa previa (el sufrimiento de bullying, la repetición de curso reiterada o el abandono de los estudios de forma prematura), como aspectos de índole biográfica que impactan de manera personal al individuo que los vivencia (el sufrimiento de enfermedades o adicciones graves, los efectos de la movilidad geográfica, la pérdida de algún familiar muy cercano, el nacimiento de un hijo o hija, la salida prematura y/o forzosa del núcleo familiar o la vivencia de etapas de inestabilidad emocional), elementos que indudablemente impactan en el transcurso de la trayectoria educativa y vital. Es precisamente por su propia naturaleza longitudinal que este grupo de condicionantes no se encuentran de forma exclusiva en el momento de formalizar el acceso, de hecho, algunos de ellos ni tan siquiera aparecen de forma directa en el relato en torno a los condicionantes de acceso. Si bien, estos se manifiestan constantemente y de manera transversal a través del conjunto de discursos y relatos presentados por los y las jóvenes entrevistados. En este sentido, su importancia es manifiesta y continúan jugando, incluso a día de hoy, un papel muy relevante a la hora de explicar las desiguales condiciones y oportunidades de acceso de los jóvenes con trayectorias no tradicionales.

Los condicionantes económico-materiales hacen referencia a los costes derivados de la decisión de acceder a la Universidad e incluyen principalmente tres dimensiones: los costes directos, los costes indirectos y el coste de oportunidad. Para muchos de los y las jóvenes entrevistados, especialmente aquellos que han desarrollado trayectorias no tradicionales discontinuas instrumentales y que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, el acceso a este tipo de instituciones implica afrontar y sufragar unos gastos que requieren la realización de sacrificios colectivos (por parte del individuo y/o de su familia) o la renuncia a determinados estilos de vida ya consolidados. Además, el coste de oportunidad de renunciar al trabajo para dedicarse al estudio a tiempo completo es, por norma general dentro de este perfil de jóvenes, un coste que no pueden asumir. Este hecho provoca muchos problemas de compaginación horaria, provocando por un

lado la reducción de la dedicación laboral (con los problemas económicos que ello produce) y, por el otro, la renuncia a determinadas elecciones educativas (como los estudios de grado cuyo precio del crédito es más elevado, cuya realización se produce en centros privados o cuyo horario flexible impide la conciliación educativo-laboral-familiar, entre otros).

Precisamente los condicionantes temporales están muy relacionados con elementos de esta índole (compaginación, usos horarios, etc.). El tiempo es una variable fundamental en el desarrollo de cualquier proceso, y con el modelo post-Bolonia de Universidad que exige una dedicación presencial diaria y a tiempo completo, éste obtiene una relevancia incluso mayor. En este sentido, los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales discontinuas instrumentales deben realizar auténticos malabarismos para compatibilizar las diferentes esferas que constituyen su vida. Entre otros impactos ya mencionados relativos a la forma en que se da su acceso, la presencia que este colectivo ejerce en el campus se ve totalmente comprometida por la necesidad de maximizar el uso de su tiempo, produciendo impactos significativos en su forma de vincularse y pertenecer a la institución y en las formas de relacionarse con los individuos que la componen. En definitiva, la combinación de condicionantes económico-materiales y temporales juegan un papel claro en cuanto a los procesos de exclusión educativa y social del alumnado no tradicional en la Universidad se refiere.

Los condicionantes informacionales hacen referencia a aquellos elementos relativos a la desigual distribución de la información y a las barreras que esta puede generar. La distribución de los recursos en nuestra sociedad no es equitativa y en este contexto la información no es una excepción. La mayor o menor posesión de conocimientos sobre las cuestiones clave que atañen a la institución universitaria, ya sea en lo relativo a las características de la propia institución (titularidad, situación geográfica, prestigio, etc.), a las ramas de estudio y los diferentes estudios de grado que las componen (grado de demanda y número de plazas disponibles, posibilidades de inserción laboral, duración, etc.) o a los elementos sistémicos de ayuda al acceso (existencia de becas, calendarización, requisitos, etc.) dota al alumnado de mayores o menores posibilidades de acceder y, además, genera cambios sustanciales en la forma en que dicho acceso se realiza. Sin embargo, la evidencia recogida demuestra que no toda la información tiene el mismo valor y que son aquellos y aquellas jóvenes provenientes de entornos socioeconómicos más favorecidos (es decir, la mayoría del alumnado con trayectorias

discontinuas expresivas) los que mediante la movilización de capitales obtienen una información sustancialmente mejor y/o más completa que les permite posicionarse por delante en la carrera por el acceso a la Universidad.

Los condicionantes institucionales están regidos por unos criterios considerados socialmente como justos y cuyo objetivo es que el alumnado que desea acceder a la Universidad lo haga bajo los principios meritocráticos y no por herencia socio-familiar. Sin embargo, la literatura (Shavit y Blossfeld, 1993; Goastellec, 2008; Reay, et al., 2001) ha reconocido ampliamente como la desigualdad social se continúa reproduciendo en el acceso a la educación superior, siendo el alumnado con más recursos económicos, sociales y especialmente culturales, el que accede a las mejores instituciones, a las ramas de estudio más prestigiosas y con las mejores notas de acceso. En el caso del alumnado con trayectorias no tradicionales, debido en gran medida a los condicionantes biográfico-educativos que han acompañado el tránscurso de las mismas, los pre-requisitos de acceso y los mecanismos de selección aparecen frecuentemente como una barrera insuperable; de hecho, hasta un 50% del alumnado mayor de 25 años no supera estas pruebas (MECD, 2018). Además, el alumnado proveniente de entornos más desfavorecidos, es decir la mayoría del alumnado con trayectorias no tradicionales discontinuas instrumentales de acceso a la educación superior, dispone de recursos claramente desiguales a la hora de preparar su acceso. Sin embargo, otro de los principales elementos limitadores en este ámbito es de carácter subjetivo y no objetivo. Los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales sufren procesos claros de reducción de las aspiraciones educativas y vitales como resultado de su actividad continuada en el mercado laboral, su desconexión parcial o total con los códigos y hábitos educativos y la presencia de cargas familiares, entre otros elementos. Todo ello provoca no solo dificultades añadidas a la hora de superar los mecanismos de selección (dimensión objetiva) sino también el surgimiento de dudas, miedos o resignación (dimensión subjetiva) como respuesta a sus desiguales oportunidades.

En segundo lugar, y a pesar de la naturaleza altamente desigual de los diferentes grupos de condicionantes, se pueden identificar diversos patrones comunes que afectan en mayor o menor medida a todos y cada uno de ellos. Un primer elemento característico y común a los diversos grupos de condicionantes analizados es la mediación del perfil social o

familiar de origen⁶⁰. Tal y como veremos en la sub-hipótesis siguiente, la desigual acumulación de capitales es la clave que explica el mayor o menor impacto recibido por parte de los diferentes condicionantes que aparecen en el momento del acceso. Para los y las jóvenes de clase media y con trayectorias discontinuas expresivas los elementos condicionantes o son inexistentes o son barreras previstas con antelación, superables con relativa facilidad y dadas por descontado. Sin embargo, para los y las jóvenes menos favorecidos, la aparición de estos elementos condiciona y delimita las oportunidades reales de acceso y permanencia dentro de la institución universitaria, así como la forma en que este acceso se materializa.

Un segundo elemento común a los diferentes condicionantes es la mediación de la trayectoria educativa. Aquellos y aquellas jóvenes con trayectorias educativas más fragmentadas, menos lineales, con un mayor tiempo de discontinuidad educativa y/o desarrolladas en espacios más lejanos a la esfera educativa, sufren de manera más exacerbada las consecuencias de los diferentes condicionantes previamente mencionados e interiorizan de forma arraigada elementos subjetivos tales como la reducción del autoconcepto, la sensación de incapacidad, el sentido de falta de pertinencia y, consecuentemente, sufren una reducción más elevada de las aspiraciones educativas. Todo ello a la vez que se da una perdida elevada de los hábitos, las normas y los códigos socioeducativos propios del mundo educativo y de la institución universitaria.

En tercer y último lugar, se identifica como elemento mediador común la existencia de situaciones biográficas o vitales extremas o extraordinarias. Independientemente del perfil social o de la trayectoria educativa desarrollada, una gran cantidad de los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales, independientemente de si su discontinuidad es expresiva o instrumental, han vivido en sus biografías períodos más o menos extensos marcados por la muerte de algún familiar muy cercano, la lucha contra alguna enfermedad o adicción, la movilidad geográfica (en algunos casos reiterada), o la salida forzosa y prematura del núcleo familiar. Ello no solo ha condicionado la construcción de la biografía, dando como resultado los propios condicionantes biográfico-educativos de los que hablábamos en primera instancia, sino que además las “heridas” provocadas por esta vivencia continúan muy presentes de manera latente en el momento del acceso. De

⁶⁰ Los elementos relativos a la importancia del perfil social y a la distancia entre la institución universitaria y las disposiciones de clase se desarrollan en profundidad en la correspondiente subhipótesis específica (hipótesis 2.1).

hecho, estas situaciones biográficas son las que, en alguno de los casos, han propiciado la discontinuidad, fragmentación y falta de linealidad de la trayectoria, siendo la “causa exclusiva” de su no tradicionalidad. Esto es especialmente relevante en las trayectorias discontinuas expresivas propias de la clase media.

Por último, los resultados obtenidos en la tesis ponen de relieve que los condicionantes del acceso, tal y como su nombre indica, condicionan y no determinan el acceso y su forma, dando espacio a diferentes formas de agencia frente a los mismos. Sin embargo, los diversos condicionantes están presentes desde momentos relativamente tempranos y se enraízan en la propia biografía del alumno tornándose incluso imperceptibles para ellos, dando como resultado una naturalización de su situación vital. No obstante, su aparición se observa de manera más o menos sutil pero constante en los discursos realizados en torno a los sacrificios llevados a cabo y la importancia de no fallar, elementos especialmente visibles en los discursos del alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales. Este hecho pone sobre la mesa la importancia y necesidad de operar de manera afirmativa sobre las diferentes barreras existentes si se quiere posibilitar un contexto de acceso realmente justo y equitativo.

Los condicionantes de acceso a la educación superior tienen un impacto desigual en el alumnado en función de su posición socioeconómica de origen (en particular, de la estructura de capitales que poseen) y en función de la mayor o menor distancia entre el mundo universitario y las disposiciones derivadas su hábitus de clase [Hipótesis 2.1]

A lo largo de la tesis doctoral se ha hecho hincapié constante en la importancia que juegan el perfil social, el habitus y la desigual acumulación de capitales a la hora de definir la construcción de las trayectorias socioeducativas y sus diferentes marcos de oportunidad. En este sentido, los resultados obtenidos permiten evidenciar el papel extremadamente relevante que juega el capital cultural (también el capital económico, si bien en un segundo orden de importancia) y el habitus a la hora de mediar el nivel de impacto que los diversos condicionantes del acceso ejercen sobre el alumnado con trayectorias no tradicionales.

Así pues, los jóvenes de clase trabajadora provenientes de trayectorias discontinuas instrumentales deben hacer frente a un mayor número de obstáculos para acceder a la Universidad, es más, incluso previamente a poder formalizar su intención de acceso. Esto

es debido no solo a los elementos objetivos y estructurales, como las problemáticas anteriormente analizadas de compaginación educativo-laboral, sino también a la mayor distancia social y cultural que estos presentan en relación a la institución universitaria. Por su parte, los y las jóvenes de entornos sociales más favorecidos cuya trayectoria discontinua es de carácter expresivo, pese a reconocer elementos que posiblemente afectan a la probabilidad de acceso de parte del estudiantado, e incluso ser críticos con ellos, evidencian una desigual percepción en torno a las dificultades de acceso, parecen no sentirse excesivamente apelados a sus impactos y/o, en última instancia, los naturalizan como parte del funcionamiento ordinario del acceso a una institución de este tipo.

Asimismo, los resultados muestran como el alumnado con mayor capital económico, social y cultural enfrenta los condicionantes del acceso con un margen de maniobra mucho más elevado. Estos pueden optar por dejar el trabajo que desarrollaban en la etapa previa al acceso a la institución de educación superior, volviendo a un periodo de dependencia económica familiar, o reducir sus horas de jornada laboral al mínimo, sufragando en ambos casos los costes de oportunidad derivados de esta decisión con ayuda familiar. Por otro lado, estos desarrollan una planificación del acceso mucho más elevada, estudiando detenidamente la demanda de los diferentes estudios de grado y su nota de acceso, las mejores vías para abordarlo (elemento estratégico claramente presente en el alumnado con trayectorias continuas profesionales), las salidas académico-profesionales de las diferentes especializaciones y/o las alternativas existentes que posibiliten el acceso a la rama de estudios que desean desarrollar (o a una lo más similar posible). Por ejemplo, acuden a ferias educativas, jornadas de puertas abiertas o acceden a los diferentes recursos web existentes para obtener la máxima información posible. Este desigual desarrollo de estrategias o esquemas de pensamiento y acción vinculados al acceso a la información se explica precisamente por la sintonía entre el campo académico en el que se encuentra la Universidad como institución de educación superior y las disposiciones del habitus que desarrolla este perfil social de alumnado (Ball, et al., 2002; Bathmaker, Ingram y Waller, 2013).

En lo relativo a la superación de las barreras institucionales, aquellas que se presuponen que actúan como último gran baluarte en la salvaguarda del acceso justo, sucede exactamente lo mismo que con el acceso a la información. Aquel alumnado proveniente de trayectorias discontinuas expresivas y de entornos socialmente más favorecidos se

asegura una mejor posición mediante una mayor preparación para la lucha competitiva que supone el acceso. En este sentido, este perfil de alumnado se asegura de disponer de una mayor cantidad de tiempo para el estudio (generalmente con periodos intensivos de dedicación a tiempo completo) así como de acceder en mayor medida a centros o academias privadas para preparar la prueba de acceso con mayores garantías. Eso si no han dejado previamente al periodo de discontinuidad todas las pruebas y requisitos de acceso ya superados, dando como resultado trayectorias que podríamos clasificar como “falsamente no lineales o discontinuas”. Asimismo, estos y estas jóvenes actúan bajo la seguridad de que, si pese a todo, su acceso no se ve posibilitado a la institución deseada, aunque suponga un esfuerzo familiar adicional, siempre tendrán como alternativa el acceso al sector privado de formación universitaria.

Por otro lado, el alumnado proveniente de entornos socioeconómicos menos favorecidos y que presenta un menor número de capitales a su disposición sufre de forma mucho más exacerbada los impactos de los condicionantes a múltiples niveles. En términos económicos su acceso a la educación superior implica la necesidad de compaginar la esfera formativa y la laboral o tener que depender económicamente de la familia, la pareja o el estado (prestaciones de desempleo, principalmente). Esto produce impactos significativos en términos de pérdida de autonomía e independencia. Además, para algunos de los y las entrevistados, aquellos que afrontan este periodo en una franja de edad mayor, que desarrollan su vida fuera del núcleo familiar y que tienen personas dependientes a su cargo, la situación actual se les presenta como un parche temporal, ya que aseguran no poder mantener esta situación económico-vital de dependencia durante los cuatro u ocho años que dure su formación universitaria (dependiendo del régimen de dedicación). De hecho, algún entrevistado ha hecho referencia explícita a lo paradójico de su acceso ya que existe una posibilidad muy elevada de abandonar los estudios universitarios sin finalizarlos y contra su voluntad expresa, debido a estos problemas y ante la dificultad de encontrar una fuente de ingresos que se adapte a su realidad.

Por otro lado, pese a que la planificación del acceso también se da por parte de aquel alumnado con menores recursos y capitales a su disposición, la forma y las fuentes de obtención de la información difieren ampliamente de las presentadas por el alumnado de clase media. Mientras unos tienen estrategias claras y recurren a información facilitada por expertos, los otros actúan en base a sus experiencias más cercanas, recurren a información facilitada por terceros de su entorno (generalmente por la disponibilidad más

inmediata y por la proximidad de los códigos que emplean) y/o se basan en criterios de emulación. Esto provoca que la información con la que afrontan el proceso de acceso sea parcial e incluso en ocasiones incorrecta. Del mismo modo, la preparación para superar las barreras institucionales también se realiza en un contexto de menor acceso a los recursos. Este alumnado prácticamente no dispone de tiempo para preparar las pruebas de acceso. De hecho, algunos de ellos incluso estudiaban a escondidas en sus respectivos trabajos por falta de tiempo libre. Además, su acceso a academias privadas es mucho menor, y si lo hacen es por breves períodos de tiempo y con pocas sesiones semanales. En definitiva, prácticamente todo depende de su capacidad para planificarse de forma autónoma, lo cual es problemático porque en determinados contextos implica reconnectar con unas prácticas, hábitos, códigos y lenguaje que hace años que han abandonado y que no están excesivamente presentes en su entorno cotidiano.

El impacto desigual de los condicionantes es consciente o inconscientemente percibido por el alumnado que quiere acceder a la Universidad. No solo es percibido, sino que además se interiorizan las desiguales posibilidades de acceso y oportunidades de éxito, siendo el ejemplo más visible de ello el desigual cuadro de aspiraciones que presentan los diferentes tipos de alumnado (Bourdieu, 1980). El alumnado de clase trabajadora parece apostar en primera instancia por aquellos estudios a priori más pragmáticos y cuya translación a una posición laboral inmediata parece más plausible. Sin embargo, la realidad es que debido a, en parte, los impactos de la desigualdad horizontal en el acceso, sus aspiraciones se ven reducidas y acaban seleccionando entre una malgama de opciones que si bien tratan de mantener esta lógica de mejora del acceso al mercado laboral sucumben en muchos casos a cuestiones operativas relativas a la accesibilidad y las posibilidades de éxito. Es por ello que, en el cuestionario distribuido, el alumnado de dicho perfil acaba sobreseleccionando estudios de la rama de Arte y Literatura a pesar de que los datos disponibles indican que no es la rama de estudios universitarios con mayor índice de inserción laboral. Por el contrario, los estudiantes con trayectorias discontinuas expresivas de clase media aspiran y acceden a aquellos sectores o ramas de conocimiento más prestigiosas y reconocidas, si bien con los sesgos que comentábamos en el apartado anterior (validación de la hipótesis 1). Asimismo, no es de extrañar que la expectativa de continuar dentro de la academia, ya sea realizando estudios de postgrado como el Master o incluso planteándose los estudios de doctorado sean más propios y estén mucho más presentes dentro de este segundo perfil de alumnado; incluso cuando las evidencias

parecen señalar que la mejor forma de inserción laboral de algunos de los grados seleccionados por el alumnado no tradicional con trayectorias expresivas parece que pasa por el desarrollo de estrategias académicas o de continuidad formativa (véase por ejemplo el grado en Educación infantil o primaria, que requiere del Master para ejercer como profesor/a, o el grado en Historia, cuya necesidad de especialización y enfoque académico está claramente más presente que en otra tipología de estudios de grado).

En definitiva, a partir de la presente investigación se pone de relieve la importancia que juega el perfil social y la acumulación de capitales (especialmente el cultural) a la hora de delimitar la forma en que se afrontan las diferentes manifestaciones de los condicionantes identificados y los recursos de los que se dispone para mitigar sus impactos. Si bien todo el alumnado con trayectorias no tradicionales debe superar barreras adicionales al acceso que dificultan su incorporación en el campo universitario, los esquemas de pensamiento y acción con los que el alumnado de entornos socioeconómicos más favorecidos ejecutan sus recursos disponibles les permite operar dentro de este proceso con mucha más solvencia, dando como resultado un incremento sustancial de sus oportunidades y posibilidades de éxito. Por el contrario, el alumnado con trayectorias no tradicionales y un perfil socioeconómico más desfavorecido, es decir, con menos recursos y capitales que suavicen o atenúen su aterrizaje en el campo del acceso, tendrán más probabilidad de sufrir los impactos de la desigualdad, y a pesar de que finalmente el objetivo del acceso pueda verse cumplido, las condiciones del mismo estarán delimitadas por un marco de oportunidad (Ball, et al., 2002) sustancialmente distinto al de sus compañeros de clase media.

10.1.3 Los motivos o lógicas de acceso a la educación superior [Hipótesis 3]

El alumnado con trayectorias no tradicionales, especialmente el proveniente de entornos socioeducativos más desfavorecidos, presenta lógicas de acción de acceso a los estudios superiores mayoritariamente regidas por una valoración instrumental (basada en la idea de la educación como bien posicional). Dicho de otra manera, estas lógicas rigen el comportamiento, las acciones y las decisiones del alumnado con trayectorias no tradicionales debido al valor instrumental atribuido a la obtención de credenciales educativas, es decir, como estrategia de mejora de, en primer lugar, la posición social de origen y, en segundo lugar, la trayectoria laboral y educativa previa.

Los resultados obtenidos a través de la presente tesis doctoral en torno al análisis de las lógicas de acción que motivan el acceso a la educación superior apuntan a la coexistencia de diversos elementos operando detrás de la decisión de acceder, dónde y cómo hacerlo. Sin embargo, estas lógicas pueden sintetizarse, a groso modo, en tres posicionamientos mayoritarios que, a su vez, combinan elementos de naturaleza estructural con elementos propios de la agencia. Asimismo, a pesar de que los límites entre las lógicas identificadas frecuentemente pueden quedar desdibujados, estas presentan una correlación extremadamente elevada con el perfil social del alumnado que las ejecuta.

En primer lugar, se ha identificado un conjunto de lógicas basadas en la idea del ascenso social, la mejora profesional y el uso instrumental de la educación superior como mecanismo de mejora dentro de la estructura credencialista imperante en la sociedad actual. Desde este conjunto de lógicas, el acceso a la Universidad y la consecución del título se persigue por el valor protector frente al riesgo de desempleo y precariedad que otorga. No solo eso, sino que además la consecución de la credencial se identifica como el elemento clave que permite acceder a determinados segmentos del mercado laboral más cualificados, con mejores condiciones económico-laborales, mayor estabilidad y más opciones a la hora de desarrollar una carrera profesional ascendente. Los resultados nos demuestran además que este tipo de lógicas son las más extendidas actualmente dentro del conjunto de estudiantes que acceden a los estudios universitarios independientemente de su perfil social, si bien, su presencia es mayoritaria (o al menos más explícita) en aquellos perfiles provenientes de entornos de clase trabajadora. Para ellos, la idea de ascensión social, profesional y, en definitiva, vital, pasa inevitablemente por la obtención de la titulación universitaria como mecanismo de movilidad.

Este conjunto de lógicas se encuentra más presente en los perfiles de jóvenes de clase trabajadora principalmente por dos motivos. En primer lugar, la menor disponibilidad de capitales económico, cultural y social dificulta el establecimiento de estrategias alternativas al paso por las instituciones públicas de educación superior. Mientras que los y las jóvenes de entornos socioeconómicos más privilegiados, paralelamente a su mayor presencia en las instituciones de educación superior, pueden desarrollar su carrera profesional en el negocio familiar, acceder a formación de carácter privada (con sus correspondientes costes) o tratar de utilizar sus contactos socio-familiares para acceder a determinados puestos dentro de la estructura del mercado laboral, los y las jóvenes de clase trabajadora se ven completamente expuestos a la alta competitividad de un mercado

laboral extremadamente sobrecualificado y donde la credencial educativa (en el sistema público de educación) es el único aval que les queda. En segundo lugar, este perfil de jóvenes, especialmente los que han desarrollado trayectorias no tradicionales discontinuas instrumentales, buscan a toda costa mediante su acceso a la Universidad superar la precaria experiencia vivida en el mercado laboral en los últimos años, especialmente a raíz de la crisis económica y social iniciada en el año 2008. Es por ello que, a pesar del componente emocional o expresivo que el acceso a la Universidad les pueda suscitar, la lógica del mismo se articula principalmente como una estrategia reactiva en clave de superación personal y de mejora de las oportunidades vitales.

En segundo lugar, se ha identificado un conjunto de lógicas regidas por valores de autorealización personal y profesional. Si bien este conjunto de lógicas tienden a operar de manera conjunta con lógicas de otra naturaleza más instrumental, dando como resultado modelos híbridos de lógicas de acceso, se identifica como ciertos grupos de alumnado, especialmente aquellos que acceden a la Universidad con una edad más “avanzada”, anteponen al resto de elementos aquellos que provienen de esta dimensión de naturaleza más expresiva. En este sentido, una de las ideas centrales que articula este conjunto de lógicas es la de, en primera instancia, “demostrarse algo a uno mismo”, y en segunda, “demostrárselo a los demás”. El objetivo no es pues ni obtener la credencial ni obtener un mejor salario, sino conseguir acumular una serie de aprendizajes que después permitan tanto desarrollar estas habilidades en el mundo profesional como articular su identidad en torno a ellos. Si bien, no es casual que este perfil de alumnado tienda a estar algo mejor posicionado en términos de estructura social que los miembros de la tipología anterior. En primer lugar, porque es necesaria una base mínima de recursos materiales a la hora de emprender la frecuentemente larga y costosa aventura que supone el retomar la trayectoria educativa, el inicio de una nueva “vida profesional” en un sector probablemente inédito e inexplorado, así como la búsqueda, no siempre exitosa, de la realización personal y profesional. En segundo lugar, porque las lógicas expresivas están inevitablemente enraizadas en aspectos socioculturales y fuertemente vinculadas a elementos como las aspiraciones personales y/o familiares (West, 1995).

La eclosión de estas lógicas de acción de carácter expresivo en el acceso a la educación superior transporta el debate del acceso más allá de las lógicas del funcionamiento meritocrático del mercado educativo e introduce la importancia de las cuestiones subjetivas relativas a las emociones y generalmente intangibles en los análisis

exclusivamente estructuralistas como son la voluntad de (auto)reconocimiento, la necesidad de realización o la sensación de infructuosidad y de pérdida del tiempo vivido.

En el caso específico del alumnado adulto, el cual como comentábamos anteriormente tiene una presencia ciertamente mayor a la hora de desarrollar este tipo de lógicas de acceso, una de los elementos más importantes es precisamente esta necesidad de sentirse finalmente reconocidos y de desarrollar una actividad, primero formativa y después laboral, que tenga significado para ellos y que les genere un valor añadido a sus vidas. Es por ello que están dispuestos a empezar su trayectoria laboral de cero, renunciando a los logros que pudiesen haber construido previamente, así como a aceptar peores condiciones laborales, menor salario o la pérdida del estatus laboral y los privilegios acumulados a lo largo de los años en el mercado laboral. Todo ello en pro de alcanzar el cumplimiento de las aspiraciones inmiscuidas en su horizonte de acción previamente constituido tanto a nivel objetivo/material como a nivel subjetivo/simbólico (estando de nuevo esta dimensión estrechamente vinculada al perfil social y a los elementos culturales propios del habitus conformado por el individuo).

En tercer y último lugar, como resultado de la presente tesis doctoral se ha identificado un conjunto de lógicas regidas por la inercia y la presión socio-familiar que, directa o indirectamente, abocan a los jóvenes a acceder a la Universidad ya sea por obligación directa ya sea porque nunca se han planteado un escenario alternativo. En este sentido, pese a que la educación se concibe como un bien supuestamente universal, la presente investigación coincide con gran parte de la literatura existente a la hora de señalar el desigual “derecho” (entitlement) percibido por los diferentes grupos sociales (Archer et al. 2007), especialmente en el caso del acceso a la educación superior. Así pues, las clases medias, de origen socioeducativo familiar más elevado y que presentan una tradición mayor de acceso a los estudios universitarios, sienten una mayor presión a la hora de mantener su estatus social y cultural y por ello inculcan en sus hijos e hijas la importancia de obtener una titulación universitaria. Como consecuencia, estos y estas jóvenes dan por supuesto su acceso a la Universidad como una etapa más dentro de su trayectoria educativa, como algo dado por descontado. Además, en los casos en los que la trayectoria parece “salirse del redil” el entorno socio-familiar utiliza los diversos mecanismos de los que dispone para presionar, persuadir, influenciar y/o coaccionar, de manera más o menos sutil, al o a la joven con el objetivo de que retorne a la trayectoria socialmente prevista. Si bien, este tipo de mecanismos más “agresivos” no suelen ser necesarios ya que el perfil

de alumnado que desarrolla este tipo de lógicas de acceso tiende a interiorizar ampliamente los beneficios del acceso tanto en las cuestiones relativas al desarrollo personal (humano y profesional) como en los aspectos vinculados al mantenimiento del estatus y la posición social (en términos de evitar el desclasamiento social, principalmente).

No es de extrañar entonces el hecho de que prácticamente la totalidad de jóvenes con trayectorias de acceso no tradicional que desarrollan estas lógicas provengan de entornos de clase media y hayan desarrollado alguna variante de las denominadas trayectorias discontinuas expresivas. De hecho, y manteniendo cierta coherencia interna con los motivos o razones que propulsaron su acceso, se puede afirmar que este perfil de alumnado jamás ha abandonado durante el tránscurso de su trayectoria el objetivo de acceder a la Universidad, más bien este había sido pospuesto.

En definitiva, las lógicas del acceso aparecen como elementos motores que guían y articulan el marco de pensamientos y acciones con el que los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales abordan el momento del acceso. La hipótesis planteada en la presente tesis doctoral apuntaba a una mayor preponderancia de las lógicas basadas en los elementos más instrumentales del acceso (principalmente la obtención de la credencial educativa como mecanismo de movilidad social ascendente y su valoración como bien posicional en el mercado laboral). Sin embargo, a pesar de que estas lógicas están presentes y se encuentran de forma mayoritaria dentro de aquellos perfiles de trayectorias discontinuas propias del alumnado proveniente de entornos socialmente menos favorecidos, la evidencia recogida apunta a la coexistencia de este tipo de lógicas con otras más influenciadas por aquellos elementos expresivos vinculados al proceso de autorrealización o, simplemente, guiadas por los elementos socioculturales interiorizados en el seno del habitus de clase media. De hecho, el análisis llevado a cabo demuestra que, de forma recurrente, algunos de los elementos más relevantes a la hora de estructurar las diferentes tipologías de lógicas de acceso se encuentran constantemente mezclados (en mayor o menor grado) entre sí. Esto da como resultado una malgama de sub-lógicas cambiantes, o incluso híbridas, que si bien mantienen la predominancia de una de ellas, por ejemplo la voluntad de autorrealización, incluyen aspectos importantes del resto, por ejemplo la voluntad de mejora profesional a través de dicha autorrealización personal. Si bien, el alumnado con trayectorias no tradicionales claramente acaba anteponiendo aquellas lógicas de acceso vinculadas a la obtención de credenciales educativas, a la

mejora de la trayectoria laboral y educativa previa y a la mejora de la posición social de origen.

10.1.4 La desigual vivencia de la educación superior: el habitus de la institución y las transformaciones del “yo” [Hipótesis 4]

Los alumnos no tradicionales desarrollan una vivencia de la educación superior marcada por su percepción de desencaje con el habitus de la institución (códigos, normas, prácticas y trato) que, a su vez, produce una menor vinculación con el grupo de iguales, con el profesorado y con la comunidad universitaria en general, así como una menor participación en las actividades sociales del campus.

La institución universitaria juega un rol fundamental a la hora de constituir y explicar las desiguales trayectorias y oportunidades de éxito educativo, social y vital de los y las jóvenes. Sin embargo, no solo existen grupos sociales que sistemáticamente quedan excluidos del acceso a la educación superior, sino que además se identifican patrones altamente desiguales de elección y vivencia de los estudios universitarios; siendo el alumnado con trayectorias no tradicionales un claro ejemplo de ello.

Uno de los más controvertidos pero útiles conceptos que han surgido para explicar las desigualdades subyacentes a la participación de diferentes tipos de estudiantes en las instituciones educativas es el de habitus institucional. El concepto de habitus institucional aparece estrechamente vinculado al nombre de Diane Reay (1998) y define y articula el conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y acción y expectativas colectivamente instituidas en torno a los cuales se organizan los centros educativos. Este concepto nos sirve como herramienta útil a la hora de entender como los centros educativos contribuyen a la perpetuación o generación de desigualdades sociales (Horvat y Antonio, 1999), como articulan las estructuras organizativas que regulan el comportamiento de los sujetos que los conforman y, en otras palabras, como determinan que valores, lenguaje, códigos, conocimientos y actitudes se consideran legítimas y consecuentemente encaminan al éxito educativo.

Aterrizando en el campo institucional de la educación superior, el alumnado no tradicional analizado en la presente investigación manifiesta claros indicios de una menor adaptación o encaje en relación a la institución universitaria así como de desarrollar una experiencia mayoritariamente marcada por la desvinculación (en relación a la institución,

el profesorado y el alumnado con el que comparten esta experiencia) y la desigual percepción de trato y reconocimiento. El alumnado entrevistado, especialmente aquel de clase trabajadora y proveniente de entornos socioeconómicos menos favorecidos, demuestra una clara sensación de desamparo frente a unas prácticas y formas de hacer que les aparecen como ajena, insólitas e incluso abrumadoras. Del mismo modo, la distancia entre los códigos de la institución y los propios de este perfil de alumnado (el cual carece del capital cultural suficiente para compensar el tiempo desvinculado del sistema educativo) dificulta el proceso de acomodación, acrecienta la sensación de desajuste y desamparo (de no saber qué hago aquí) e incluso puede llevar a la sensación más o menos objetivada de fracaso en las primeras instancias (por ejemplo, con la “habitual” no superación de las primeras pruebas del curso). En definitiva, una vez superado el acceso y sus barreras, integrarse en la institución de forma exitosa pasa a ser uno de los mayores retos para el alumnado universitario de clase trabajadora y con trayectorias de acceso no tradicionales.

Sin embargo, la experiencia en la Universidad desarrollada por el alumnado con trayectorias no tradicionales tiende a mejorar conforme su presencia en la institución se va alargando en el tiempo y acorde se van adquiriendo los hábitos, el lenguaje, los códigos implícitos y explícitos y las formas de hacer y relacionarse propias del habitus de la institución. Como resultado, se identifican dos posturas resultantes opuestas y claramente mediadas por el perfil social (y específicamente el capital cultural y el habitus del o la joven). La primera, propia del alumnado con trayectorias discontinuas expresivas que proviene de entornos sociales más favorecidos, se caracteriza por el hecho de que una vez superado el primer momento de adaptación su experiencia se acerca o supera los estándares de excelencia académica, obteniendo cualificaciones por encima de la media. La segunda, propia del alumnado con trayectorias discontinuas instrumentales de origen de clase trabajadora (y de aquel alumnado más adulto y que ha sufrido un mayor distanciamiento con los códigos socioeducativos propios de la Universidad), es caracterizada por la manifestación de procesos de autoculpabilización debido a que su dedicación y esfuerzos no se ven correspondidos en términos de resultados. Pese a su creciente adaptación, la Universidad no deja de ser para ellos una actividad considerablemente ardua y exigente en términos de dedicación.

En relación a este último perfil de alumnado, es decir aquel con trayectorias discontinuas instrumentales de origen de clase trabajadora, se observa como lleva a cabo una vivencia

altamente instrumental en lo que se refiere a las prácticas desarrolladas y a su presencia en el campus. Su tiempo y dedicación se invierte, de manera casi exclusiva, en las actividades académicas y pasan muchas menos horas en el campus omitiendo su asistencia, por ejemplo, a muchas de las actividades sociales y/o lúdico-festivas que organizan sus compañeros. Sin embargo, dentro del aula y en lo relacionado con los procesos formativos, su planteamiento es mucho más expresivo que el de la mayoría de sus compañeros, asistiendo a todas las sesiones posibles (sean o no obligatorias), intentando disfrutar de la experiencia y los aprendizajes y sin dar tanta importancia a las calificaciones y a los procesos de evaluación.

Por otro lado, el conjunto de alumnado no tradicional, siendo de nuevo especialmente relevante aquel proveniente de entornos socioeconómicos menos favorecidos, también se caracteriza por ser muy crítico con su experiencia educativa y con las prácticas de la institución universitaria. Este perfil de alumnado, el cual generalmente realiza elevados esfuerzos para poder compaginar su asistencia y el desarrollo de las tareas académicas con el trabajo, la familia y el resto de actividades sociales, es muy exigente tanto con el contenido como con el continente (especialmente con los procesos de individualización y competitividad así como en relación al profesorado y sus prácticas). Dicha postura crítica se mezcla de forma constante con la desmitificación de la imagen frecuentemente idealizada de la Universidad y la consecuente reducción de las expectativas frente a ella. Asimismo, a pesar de que mantienen intacta su ilusión por participar en las dinámicas y procesos propios de este “nuevo” campo social que se ha abierto frente a ellos, muchos son los que reconocen que no era esto lo que se esperaban, sintiéndose un poco defraudados y sucumbiendo a un desinterés creciente y al menos parcial en lo relativo al plan docente (especialmente en aquellas asignaturas más generalistas o enfocadas a una parte muy específica de la rama de estudios que no es de su interés).

En segundo lugar, en lo relativo a la dimensión relacional de su experiencia en la Universidad, el alumnado con trayectorias no tradicionales presenta claras dificultades de integración en el grupo de iguales, especialmente en relación a los elementos imperantes en la identidad de los universitarios los cuales se encuentran estrechamente vinculados a la cultura del ocio. Se observa, en primer lugar, como la edad se erige como un factor mediador clave de estos elementos, incluso por encima del perfil social. Aquel alumnado más mayor observa como es sistemáticamente tratado de forma diferencial por parte de sus compañeros más pequeños (en las miradas, los gestos, el trato y las formas de

asociación), como es excluido (o autoexcluido) de la mayoría de actividades extracurriculares, así como las diferencias existentes en la percepción de sus intereses y objetivos y en la concepción de lo que significa ser estudiante universitario. La principal implicación de ello es que el alumnado no tradicional (de nuevo, especialmente el más adulto) tiende a desarrollar relaciones homofílicas con aquel alumnado identificado como más cercano en términos de edad, intereses y prácticas y a construir un discurso identitario basado en la idea del “yo” (o del nosotros, si finalmente se constituye un grupo) y del “ellos” que operará como elemento diferenciador.

Sin embargo, pese a las diferencias existentes el alumnado entrevistado percibe cierta sintonía entre el alumnado con trayectorias no tradicionales y el resto de alumnado. Por parte de los primeros se desarrolla todo un discurso, un tanto paternalista, en torno a su figura más experimentada y su papel como consejeros y guías. En relación a los segundos, los y las entrevistados coinciden en la creencia de que les valoran de forma altamente elevada, sus opiniones y consejos son escuchados y su presencia en el aula es respetada y bien recibida por todos. En otras palabras, mientras que entre el alumnado más joven solo hablan de fiesta, chicos y chicas o programas de televisión, acuden al alumnado no tradicional cuando necesitan una figura conciliadora, responder alguna duda académica o recibir algún consejo personal. Su mayor experiencia vital es tomada como un valor añadido por parte del grupo de iguales y su figura se torna en la de un o una referente.

Algo similar sucede con el profesorado, si bien, aquí se identifica un doble posicionamiento. Por un lado, parte del alumnado considera que, a pesar de que el profesorado frecuentemente no es ni tan solo consciente de su situación biográfico-personal, éste les valora más debido a su mayor edad y experiencia vital. Como ya se recogía previamente en el capítulo 9 de resultados, en lo que se refiere al trato con el cuerpo docente, estos creen que sus esfuerzos, opiniones, y quejas son más escuchadas y valoradas. Principalmente por la situación de mayor cercanía relativa, donde en algunos casos la edad del alumno/a es similar o superior que la del profesorado. Por otro lado, algunas de las evidencias recogidas señalan que parte del alumnado considera que su situación diferencial les sitúa en una posición de desventaja comparativa y que estos están siendo constantemente minusvalorados por parte del profesorado. Esto es debido a su percepción de que el profesorado reconoce su situación y consecuentemente los valora menos que al resto de alumnado porque pone en tela de juicio su capacidad como

alumnado válido puesto que han desarrollado una trayectoria de manera discontinua y no lineal donde han ido acumulando fracaso tras fracaso. Este tipo de posicionamientos se encuentra, además de menos presente en términos generales, claramente correlacionado con una parte del alumnado no tradicional con trayectorias discontinuas instrumentales, proveniente de clase trabajadora y que en la actualidad compagina el trabajo a jornada completa con los estudios, hecho que provoca que no siempre puedan asistir a todas las sesiones programadas en el plan docente, cumplir con los *timmings* establecidos o prepararse los contenidos con la antelación suficiente.

Además, existe una clara mediación del estatus educativo del grado donde el profesorado imparte la docencia a la hora de explicar el posicionamiento ejercido por el mismo. Por ejemplo, se recoge cierta evidencia que indica que el profesorado de estudios de grado con alto estatus educativo (y social) tiende a atribuir en mayor medida el fracaso al alumnado, tanto a nivel individual como a nivel institucional. Además, estos presentan discursos que cargan contra la compaginación del trabajo y los estudios universitarios, argumentando que este perfil de alumnado provoca una pérdida de dicho estatus así como una pérdida de fondos públicos.

Sin embargo la mayor crítica que desarrollan no es contra el profesorado, sino contra la falta de mecanismos institucionales que actúen de forma estructural facilitando la integración de los diversos perfiles de alumnado y que dote de herramientas al profesorado a la hora de afrontar las diferentes casuísticas resultantes del proceso de heterogeneización del alumnado universitario. En la actualidad todo queda a manos de la discrecionalidad y del buen hacer de los y las profesores, hecho que implica que en términos generales la respuesta dada sea completamente parcial e insuficiente.

Por último, en lo relativo a la desigual percepción de trato institucional vivenciada por el alumnado entrevistado, y estrechamente vinculado con el punto anterior, lo primero que se detecta es una clara falta de sistematización de aquellos elementos relacionados con el trato, la compensación de desigualdades, la compaginación de los estudios con otras esferas vitales y/o las medidas de atención a la diversidad. En este sentido, la falta de reconocimiento de las múltiples y diversas realidades que constituyen el alumnado universitario se materializa en un trato percibido como desigual, injusto, poco comprensivo y deshumanizado. En relación a ello, el alumnado afirma sentirse como un número, nada más, argumentando que la falta de reconocimiento les produce un agravio

comparativo ya que no pueden competir en igualdad de condiciones con aquel alumnado que dispone de más capitales y de una dedicación a tiempo completo al estudio. Como resultado, la sensación imperante es la de que la Universidad, pese a manifestarse públicamente como un bien o derecho universal, acaba siendo una institución no apta para todo el mundo, especialmente para aquellos que necesitan compaginar dicha actividad con un trabajo remunerado a jornada completa. No es de extrañar entonces que pese a que esta idea se encuentra más o menos compartida entre todo el alumnado entrevistado, aquel que más sufre las consecuencias y más explícito hace su malestar frente a ello sea el alumnado de clase trabajadora proveniente de entornos más desfavorecidos.

El alumnado no tradicional que supera con éxito el proceso de acceso a la institución de educación superior sufre un proceso de acomodación/transformación del habitus. Este proceso de transformación genera cambios en el alumnado con trayectorias no tradicionales, ya sea en la línea de confirmar su habitus (cuando ambos van en consonancia), de adaptarlo y/o substituirlo por el de la institución (cuando pese a haber disonancia entre ambos el habitus de la institución se impone), o por el contrario, de generar conflicto, contradicciones y dislocaciones que pueden llegar a provocar el abandono de la institución (cuando ambos habitus chocan de manera frontal y el habitus de origen se impone, impidiendo un proceso exitoso de adaptación) [Hipótesis 4.1]

Uno de los principales objetivos planteados en la presente tesis doctoral era el de analizar que impactos e implicaciones tiene para los jóvenes de clase trabajadora con trayectorias no tradicionales su lucha constante para acceder e integrarse en el sistema universitario. Para ello, se ha recurrido a Bourdieu (1990) y a su concepto de habitus clivé (habitus dividido o agrietado) para analizar las diferentes transformaciones sufridas por parte de los y las jóvenes una vez integrados en un entorno social muy distinto al de su origen. De acuerdo con los resultados obtenidos, se han identificado tres tipos de transformaciones del habitus, uno propio de los y las jóvenes de clase media (confirmación) y dos para los y las jóvenes de clase trabajadora (substitución y dislocación o ruptura).

El primer proceso de transformación del habitus, la confirmación, se caracteriza precisamente por la falta de transformación. Los y las jóvenes que conforman este grupo provienen en su totalidad de entornos de clase media y presentan tanto un habitus como una serie de capitales y códigos socioculturales adquiridos en el proceso de socialización

y desarrollados en el seno de su entorno sociofamiliar que se encuentran en consonancia con el habitus, lenguaje y códigos propios de la institución universitaria. Como consecuencia, el conflicto es inexistente ya que no solo el sujeto sino también su familia y entorno refuerzan el surgimiento de los valores, códigos, actitudes y prácticas compartidos y promocionados por la institución. Su presencia en la misma se encuentra totalmente normalizada y se da por descontada, dando como resultado un escenario donde sujeto, contexto social e institución se combinan, complementan y retroalimentan.

El segundo proceso identificado, la substitución, se caracteriza por la transformación absoluta del habitus de origen siendo éste remplazado por uno en mayor consonancia con el de la institución. Para los y las jóvenes que conforman este grupo, la incorporación paulatina de los códigos, valores, hábitos y actitudes propios de la institución tiene una lógica transformadora que transgrede su mera presencia en la institución y que implica cambios en su manera de ver y relacionarse con el mundo que les rodea. Asimismo estos jóvenes, provenientes en su mayoría de un entorno de clase trabajadora, incorporan de forma evolutiva nuevos capitales (especialmente el cultural), disposiciones y esquemas de pensamiento y acción que impactan de lleno en su identidad, obligándoles a lidiar con los cambios que esto supone.

Según la evidencia recogida, este proceso tiene dos puntos de relevancia central en cuanto a la vivencia del proceso transformador se refiere. En primer lugar, la eventual y frecuentemente imperceptible transformación substitutoria requiere que, a pesar de provenir de un contexto social de clase trabajadora, los y las jóvenes que la desarrollan presenten y/o reproduzcan una serie de estructuras objetivas y subjetivas que permitan la consecución de dicho proceso. Por ejemplo, a través de los resultados obtenidos se observa que para que la substitución sea efectiva no puede producirse una resistencia, consciente o inconsciente, a las nuevas disposiciones. Además, los y las jóvenes que durante la realización de la entrevista parecía indicar que se encontraban en pleno proceso de substitución son precisamente jóvenes que presentan indicadores relativamente similares a sus congéneres de clase media y con trayectorias discontinuas expresivas tanto en términos de perfil social (clase trabajadora estable y acumulación media-baja de capitales) como en términos de perfil educativo (trayectorias más o menos lineales, con un periodo de discontinuidad relativamente reducido y con el mantenimiento de unas expectativas educativas medias-elevadas).

En segundo lugar, la substitución del habitus implica para estos y estas jóvenes renunciar, al menos simbólicamente, a sus orígenes. El lenguaje y las formas de hablar, los códigos de conducta, la manera de vestir, las viejas amistades, los criterios morales, el modelo de ocio y consumo e incluso el propio barrio o ciudad de nacimiento, todos estos cambios parecen ser necesarios a la hora de formalizar el proceso de transformación identitaria si se busca la movilidad social ascendente. Este proceso introduce el conflicto, interno y externo, en la vida de estos y estas jóvenes, si bien, la evidencia muestra como la clasificación jerárquica interna que acompaña el proceso de substitución del habitus introduce en forma de superioridad moral (bajo la forma de afirmaciones tales como “*que ciego estaba*”, “*antes perdía el tiempo*”, “*ahora veo que es importante*”, entre un largo etcetera) determinados discursos y argumentaciones cuya función es precisamente la de legitimar su rechazo y/o renuncia identitaria.

El tercer y último proceso de transformación identificado en la tesis doctoral, aquel denominado como dislocación o ruptura del habitus, introduce la forma más evidente de conflicto y hace referencia al proceso de desencaje o desgarro resultante del choque entre el habitus de clase trabajadora y el habitus institucional de la Universidad. A diferencia de lo observado en la tipología previa, los y las jóvenes que conforman esta categoría no pueden, quieren o consiguen renunciar a sus orígenes de clase y su experiencia en el seno de la institución universitaria les produce una sensación de pérdida de coherencia y de división interna. Estos afirman sentirse perdidos, desencajados y totalmente fuera de juego. Como resultado, los sentimientos de inferioridad y de rabia afloran de forma visceral dejando huella y haciéndoles sentir como unos extraños e incluso, en algunos casos extremos, manifestándose en forma de conflicto directo. Si bien, vale la pena destacar que en el análisis desarrollado de los resultados no se han identificado casos donde estas manifestaciones obtengan un peso considerable y lleguen a materializarse en forma de una salida o expulsión prematura de la Universidad.

En términos de perfil social, los y las jóvenes que conforman esta tipología provienen en su mayoría de entornos socioeconómicos y culturales muy desfavorecidos, con un marcado *habitus* de clase trabajadora y con una baja o muy baja posesión de capitales, especialmente el cultural. Sin embargo, no todos los sujetos reaccionan de la misma manera a esta fragmentación interna. Se identifican diferentes reacciones según el grado de conflicto presente y de desajuste entre las nuevas disposiciones adquiridas y los esquemas de pensamiento y acción preexistentes. De hecho, el perfil mayoritariamente

identificado dentro de esta categoría de entre los casos analizados es el de segmentación o división del habitus (en coherencia con el habitus camaleónico identificado por Abrahams e Ingram, 2013). Es decir, estos ocuparán una posición de incertidumbre que se moverá entre una identidad de clase trabajadora y una de clase media, coexistiendo dentro de un mismo yo. Sin embargo, esto no implica ni la desaparición del conflicto ni la posibilidad del uso indistinto de los atributos propios de uno u otro habitus a voluntad puesto que estos operan de manera interiorizada e inconsciente.

En definitiva, la presente investigación pone de relieve que la adaptación al campo institucional que constituye la Universidad obliga a los y las jóvenes con trayectorias no tradicionales provenientes de contextos de clase trabajadora a pasar por un proceso frecuentemente doloroso de transformación identitaria. Si bien algunos encuentran espacios intermedios donde tratar de reducir las tensiones y conjugar sus diferentes dimensiones del “yo”, a la larga, la voluntad de desarrollar un proceso de movilidad social ascendente requerirá llevar a cabo ciertas renuncias personales que, a su vez, no pueden ser tomadas como garantías del éxito del mismo.

10.2. Futuras líneas de investigación

El desarrollo de la presente tesis doctoral abre nuevos interrogantes a considerar en investigaciones futuras. En este apartado se recogen las principales líneas de continuidad de los resultados obtenidos. Asimismo, se identifican dos tipos de ámbitos diferentes donde enmarcar las diferentes aportaciones. Las primeras aportaciones van en la línea de ampliar el análisis de diversos temas que no han sido abordados en este trabajo así como plantear posibles análisis comparativos en el territorio. Las segundas aportaciones presentan posibles líneas de extensión derivadas de los resultados obtenidos y abren la opción de desarrollar propuestas que apelen a la agenda política y educativa. Las líneas propuestas son:

- Profundizar sobre los diferentes ejes de desigualdad observados tanto en la revisión de la literatura como en los resultados que afectan a la desigual construcción de las trayectorias de acceso a la educación superior. En este sentido, se identifican principalmente dos elementos que no han sido objeto de estudio de la presente tesis doctoral: el género y la procedencia étnica. En futuros trabajos se podría no solo analizar el papel de ambas dimensiones y sus efectos en la perpetuación de la desigualdad socioeducativa en la construcción de las trayectorias no tradicionales

sino también analizar su interacción con el perfil social de origen, dimensión incorporada y analizada en la presente tesis doctoral. En este sentido, tan solo si se continúan desarrollando investigaciones en torno a las diferentes caras o facetas del objeto de estudio se podrá llegar a una comprensión multidimensional y poliédrica del mismo.

- Ampliar y profundizar el análisis en torno a la desigual elección de instituciones universitarias y, especialmente, de tipologías o ramas de estudio. Si bien la presente tesis se ha centrado en el análisis de la construcción de las trayectorias de acceso no tradicionales a la educación superior, poniendo el foco en identificar los patrones desarrollados por el alumnado no tradicional en lo referente al acceso y vivencia de los estudios superiores (en una misma institución), sería interesante poder establecer análisis complementarios que identifiquen y establezcan diferencias significativas entre los integrantes de esta categoría de alumnado (tanto en las acciones como en las lógicas de acción desarrolladas) según el tipo de institución y de estudios al que han sido orientados.
- Desarrollar estudios comparativos tanto a nivel catalán como a nivel estatal, o incluso europeo/internacional, que permitan extender el análisis realizado mediante la presente tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona a otras instituciones de igual o mayor relevancia en el territorio. En esta misma línea, sería interesante replicar o adaptar el estudio a instituciones como la Universidad de Barcelona y/o la Universidad Politécnica de Catalunya, las cuales no solo son representativas del sistema universitario catalán en su conjunto sino que además mantienen características propias de interés específico. Esto permitiría analizar similitudes y diferencias entre los perfiles y las lógicas de los que deciden acceder a las diferentes instituciones así como establecer paralelismos entre la vivencia que el alumnado no tradicional desarrolla en el seno de las mismas. Del mismo modo, sería interesante la opción de explotar un cuestionario a nivel autonómico y/o estatal que permitiera construir un mapa global de las trayectorias de acceso a la educación superior.
- Continuar realizando un trabajo conceptual y analítico en torno a la difusa categoría de “alumnado no tradicional”. Una de las principales aportaciones de esta tesis

doctoral ha sido la de abrir la caja negra de la no tradicionalidad, identificando diferentes perfiles sociales, educativos y biográficos que enriquecen la concepción en torno a la tradicionalidad y no tradicionalidad del alumnado y sus trayectorias. Asimismo, enfatizar de manera focalizada en algunos de los diversos perfiles específicos, tales como el alumnado de clase media con trayectorias discontinuas expresivas, puede tener un interés sociológico por sí mismo y puede ayudar a comprender mejor la construcción de dicha categoría. Por el contrario, analizar aquellos casos alejados de las trayectorias no tradicionales exitosas, por ejemplo centrándose en aquellos que no superan los condicionantes del acceso a la educación superior o en los que abandonan a las pocas semanas o meses de empezar, también podría suponer un amplio enriquecimiento en torno al conocimiento actual de la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no tradicionales de acceso a la educación superior.

- Analizar y explorar que pasa más allá de la vivencia “inicial” de la educación superior. En este sentido, se considera muy pertinente continuar analizando la vivencia desarrollada por parte del alumnado no tradicional durante los diversos años en la Universidad así como sus futuros procesos transitivos educativo-laborales o dentro del propio sistema educativo (grado-master). Esto permitiría observar si a nivel catalán se cumple o no la hipótesis de la inflación educativa propuesta por Collins (2002), entre otros, identificando desigualdades tanto en el acceso a los bienes educativos post-universitarios (masters, postgrados, estudios de doctorado, etc.) como en la capitalización de las credenciales y habilidades adquiridas en su etapa en la Universidad en forma de competencias para el mercado laboral (y su consecuente mejora en los procesos de inserción laboral). En definitiva, esto permitiría observar si la educación superior en Catalunya mantiene su función en términos de movilidad social o si las desigualdades horizontales que la acometen atenúan este efecto y alimentan la rueda de la reproducción social.
- Desarrollar elementos propositivos que no han sido objeto de la presente tesis doctoral, tales como propuestas políticas de mejora del acceso e inclusión del alumnado con trayectorias y perfiles no tradicionales. Explorar como mejorar la orientación del alumnado, en general, y del alumnado de entornos más desfavorecidos, en específico, podría beneficiar a todos en cuanto a la construcción

de las trayectorias educativas y vitales se refiere. Del mismo modo, se requieren más y mejores mecanismos de compensación del acceso así nuevas propuestas de mejora del acompañamiento una vez se ha formalizado el acceso a las instituciones de educación superior. En definitiva, incluir las desigualdades socioeducativas en la construcción de las trayectorias en la actualidad de la agenda política y educativa con el objetivo de que se discutan y desarrollos nuevas y continuadas propuestas de mejora.

Referencias bibliográficas

- Abrahams, J., y Ingram, N. (2013). The chameleon habitus: Exploring local students' negotiations of multiple fields. *Sociological Research Online*, 18(4), 1-14.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., y Van Avermaet, P. (2012). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 366-378.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Moulia, L., y Suescún, J. (2011). Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. *Anuario de investigaciones*, 18, 143-152.
- Albaigés, B., y Ferrer-Esteban, G. (2017). *Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: returns de l'educació*. Fundació Jaume Bofill.
- Allatt, P., y Dixon, C. (2001). "Learning to Labour": How 17-Year-Old A-Level Students Manage Part-Time Jobs, Full-Time Study and Other Forms of Work in Times of Rapid Social Change. *ESRC Youth Citizenship and Social Change Newsletter*, 4.
- Armstrong, P. I., y Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 82-98.
- Amstrong, E. A., y Hamilton, L. T. (2013). *Paying for the party. How college maintains inequality*. Cambridge, MA-London: Harvard University Press.
- Anderson, M., Bechhofer, F., Jamieson, L., McCrone, D., Yaojun, L., y Stewart, R. (2002) 'Confidence amid Uncertainty: Ambitions and Plans in a Sample of Young Adults', *Sociological Research Online* 6(4).
- Angoitia, M. y Rahona, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 245-264.
- Apple, M.W. (1979), *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement *Instrument*. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.
- Aranda, E., Casares, J., y Martín, V. J. (2002). Los horarios en distribución comercial La importancia del tiempo para consumidores, empresas y decidores públicos. *Distribución y consumo*, (64), 19-33.
- Archer, L., Hollingworth, S., y Halsall, A. (2007). University's not for Me—I'm a Nike Person': Urban, Working-Class Young People's Negotiations of Style', Identity and Educational Engagement. *Sociology*, 41(2), 219-237.
- Archer, L., y Hutchings, M. (2000). 'Bettering Yourself? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-574.
- Archer, L., Hutchings, M., y Ross, A. (2005). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. Routledge.
- Archer, L., y Leathwood, C. (2003). Identities, inequalities and higher education. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, 171-191.
- Archer, L., Leathwood, C., y Hutchings, M. (2002). Higher education: a risky business. *Access, participation and higher education: Policy and practice*, 106-121.
- Aries, E., y Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419-443.
- Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331-347.
- Audas, R., y Willms, J. D. (2001). Ottawa, Ontario: Applied Research Branch. Strategic Policy. *Human Resources Development Canada*.
- Aznar, P., y Martínez, M. (2013). La perspectiva de la sostenibilidad en la sociedad del conocimiento interconectado: gobernanza, educación, ética. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3).

- Baker, S., Brown, B., y Fazey, J. (2006). Individualization in the widening participation debate. *London Review of Education*, 2(2), 169–182.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., y Reay, D. (2002). 'Classification'and'Judgement': social class and the'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British journal of sociology of education*, 23(1), 51-72.
- Ball, S. J., y Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.
- Banco Mundial (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: Banco Mundial.
- Baptista, A. V. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 752-756.
- Barnes, J. H., y Lucas, H. (1975). Positive discrimination in education: individuals, groups and institutions. *Educational priority*, 3, 237-279.
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement*. Paris, Seuil.
- Barroso, C. (2013). Sociedad del conocimiento y entorno digital. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3).
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., y Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. Springer.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., y Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743.
- Battu, H., Belfield, C., y Sloane, P. (2000). How can we measure graduate over-education and its effects? *National Institute of Economic Review*, 171: 82–93.

- Baxter, A., y Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 87-104.
- Beal, S. J., y Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental psychology*, 46(1), 258.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós ibérica.
- Bell, A. (2005). "Oh yes, I remember it well!" Reflections on using the life-grid in qualitative interviews with couples. *Qualitative Sociology Review*. Volume I, Issue 1 – August.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Ben-Porath, S. R. (2009). School choice as a bounded ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 527–544
- Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., y Leresche, J. P. (2012). *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. De Boeck.
- Berger, J. B., y Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education*, 40(6), 641-664.
- Berrington, A., Roberts, S., y Tammes, P. (2016). Educational aspirations among UK Young Teenagers: Exploring the role of gender, class and ethnicity. *British Educational Research Journal*, 42(5), 729-755.
- Bernardi, F., y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, 93-118.
- Bernstein, B. (1985), Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, *Revista Colombiana de educación*, Vol 15.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1990), *Poder, Educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

- Beyer, H. (2007). Algunas notas sobre selección educacional. *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, 221.
- Blatterer, H. (2007) *Coming of Age in Times of Uncertainty*. New York: Berghahn Books.
- Blossfeld, H. P., Buchholz, S., y Hofäcker, D. (2005). *Life courses in the globalization process*. London and New York.
- Bogino, V. (2016). *Los titulados ante el desclasamiento: un análisis de la cohorte de treintañeros en España*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*. Madrid, (317), 185-202.
- Bonal, X. (2017). Incentivos a la demanda y racionalidades de elección escolar: reflexiones en entornos de pobreza. *Em Aberto*, 30(99).
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., y Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1991). De la justification. *Les économies de la grandeur*, 1, 87.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Boudon, R. (1993). Toward a synthetic theory of rationality. *International Studies in the Philosophy of Science*, 7(1), 5-19.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu. 1980, *Le sens pratique*, Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1984). Distinction: A social critique of the judgement of taste. Traducido del Francés por R. Nice, *Routledge: Londres*.

- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195-220.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital: 241-258. *Teoksessa Richardson*.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*, Grijalbo, México D.F.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). Structures, habitus, practices. En A. Elliot (Ed.), *Contemporary social theory* (pp. 108–118). Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in society, education and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., y Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of adolescence*, 34(4), 609-617.
- Bradley, H., y Devadason, R. (2008). Fractured transitions: Young adults' pathways into contemporary labour markets. *Sociology*, 42(1), 119-136.
- Brändle, T. (2017). How availability of capital affects the timing of enrollment: the routes to university of traditional and non-traditional students. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2229-2249.
- Braun, M., y Müller, W. (1997). Measurement of education in comparative research. *Comparative Social Research*, 16, 163-201.
- Breen, R. (1998). The persistence of class origin inequalities among school leavers in the Republic of Ireland, 1984-1993. *British Journal of Sociology*, 275-298.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.

- Breen, R., y Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annu. Rev. Sociol.*, 31, 223-243.
- Brooks, R. (2003). Young People's Higher Education Choices: The Role of Family and Friends. *British Journal of Sociology of Education*, 283-297.
- Brooks, R. (2008). Accessing higher education: the influence of cultural and social capital on university choice. *Department of Political, International and Policy Studies*, University of Surrey. Sociology Compass, 2008.
- Brown, P., Lauder, H., y Ashton, D. (2011). *The global auction: The promise of education, jobs, and income*. New York: Oxford University Press.
- Burke, C., Emmerich, N., y Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defense of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182.
- Butler, R., y Muir, K. (2017). Young people's education biographies: family relationships, social capital and belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316-331.
- Bye, D., Pushkar, D., y Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult education quarterly*, 57(2), 141-158.
- Bynner, J., y Chisholm, L. (1998) 'Comparative Youth Transition Research: Methods, Meanings and Research Relations', *European Sociological Review* 14(2): 131–50.
- Bynner, J., Chisholm, L., y Furlong, A. (1997). *Youth, citizenship and social change in a European context*. Ashgate: Aldershot, Hants, England.
- Byrom, T., y Lightfoot, N. (2012). Transformation or transgression? Institutional habitus and working class student identity. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 126.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación: Informe analítico del sistema educativo español* (Vol. 175). Ministerio de educación. España: Madrid.

- Calero, J., y Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de economía aplicada*, 34(2), pp. 413–438.
- Callender, C., y Jackson, J. (2005). Does the fear of debt deter students from higher education?. *Journal of social policy*, 34(4), 509-540.
- Carabaña, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 209-251.
- Carabaña, J. (2005). Educación y movilidad social. En *El Estado de Bienestar en España. Cap*, 8, 209-237.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22).
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar: una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castilla del Pino, C. (1996). Teoría de la intimidad. *Revista de Occidente*, (182), 15-31.
- Cavalli, A., y Galland, O. (1995). *Youth in Europe (Social change in Western Europe)*. London: Pinter.
- Chamberlayne, P., y Rustin, M. (Eds.). (2002). *Biography and social exclusion in Europe: Experiences and life journeys*. Policy Press.
- Charlot, B., Bautier, E. y Rochex, J. Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR Editora.
- Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from "The Condition of Education, 2002"*. National Center for Education Statistics (ED), Washington.
- Christie, H. (2007). “Higher Education and Spatial (Im)Mobility: Non-Traditional Students and Living at Home.” *Environment and Planning A*39(10): 2445–2463.

- Clancy, P., y Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154.
- Clark, B. (1969). The cooling-out Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, LXV, pp. 569-576.
- Clark, R. y Sugrue, B. (1988): Research on Instructional media, 1978-1988, En Ely, D. (ed): *Educational media and technology yearbook*, Englewood, Libraries Unlimited, 19-36.
- Clausen, J. A. (1998) "Life reviews and life stories". En J. Z. Giele y G. H. Elder Jr.: *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Coelho, R. N., y Estramiana, J. L. Á. (2014). Alargamiento de la juventud e identidad: un estudio de los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes en Brasil y España. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 14(2), 21-37.
- Colectivo IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. IFIIE. Estudios e informes. Ministerio de Educación.
- Coleman, J., y Hopkins, J. (1966), Equality of Educational Opportunity. *U.S. Department of Health, Education, and Welfare*. 66-675.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (2002). Credential inflation and the future of universities. *The future of the city of intellect: The changing American university*, 23-46.
- Conant, J. B. (1940) Education for a Classless Society: the Jeffersonian Tradition. *The Atlantic Monthly*, June 1940.
- Connor, H. (2001). Deciding for or against participation in higher education: the views of young people from lower social class backgrounds. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 204-224.

Connor, H., Dawson, S., Tyers, C., Eccles, J., Regan, J. y Aston, J. (2001). 'Social class and higher education: issues affecting decisions on participation by lower social class groups', Research Report RR 267, Department for Education and Employment, London.

Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Correia, A. y Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Cote, J. E., y Levine, C. (1997). Student motivation, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development*, 38(3), 229-243.

Coulon, A. (1993). *Ethnométodologie et education*. Paris: PUF.

Crawford, D. L. (2004). The role of aging in adult learning: Implications for instructors in higher education. *New Horizons for Learning*.

Croxford, L., y Raffe, D. (2013). Differentiation and social segregation of UK higher education, 1996–2010. *Oxford Review of Education*, 39(2), 172-192.

Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., y Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions—experiences of higher education. *Research papers in education*, 23(2), 167-177.

Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?: explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Davies, P. (ed.) (1995). *Adults in Higher Education: International Perspectives on Access and Participation*. London: Jessica Kingsley.

De Fanelli, A. M. G., y María, A. (1998). *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*. Ministerio de Cultura y Educación. Serie, Nuevas Tendencias. Buenos Aires, Argentina.

- De Freitas, G. y N. Duffy (2004) ‘Young Workers, Economic Inequality and Collective Action’, En M. Zweig (ed.) *What’s Class Got to Do With It?*, pp. 143–60. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- De la Cruz, L. L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 291-299.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Demanet, J., y Van Houtte, M. (2014). Social–ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51(4), 659-675.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., y Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.
- Destin, M., y Oyserman, D. (2009). From assets to school outcomes: How finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Psychological Science*, 20(4), 414-418.
- Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: Conceptualising the success of students from low socio-economic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939-949.
- Dewey, J. (2002). The Educational Situation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(2), 104-19.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Courier Corporation.
- Diamond, J. B., Randolph, A., y Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & education quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dubet, F. (1997), *Ecole, Familles, le Malentendu*. Textuel, Paris.
- Dubet, F. (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense SA.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997), En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, 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.

Du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2003). Yo-yo transitions and misleading trajectories: towards integrated transition policies for young adults in Europe. *Young people and contradictions of inclusion*, 19-41.

Du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), 11-29.

Du Bois-Reymond, M. y Stauber, B. (2005) 'Biographical Turning Points in Young People's Transitions to Work across Europe', En Helve, H. y Holm, G. (eds) *Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections*, pp. 63–75. Aldershot: Ashgate.

Du Bois-Reymond, M., Stauber, B., Pohl, A., Plug, W. y Walther, A. (2002) *How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe*, YOYO working paper 2.

Dubow, E. F., Boxer, P., y Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(3), 224.

Dubow, E. F., Huesmann, L. R., Boxer, P., Pulkkinen, L., y Kokko, K. (2006). Middle childhood and adolescent contextual and personal predictors of adult educational and occupational outcomes: a mediational model in two countries. *Developmental psychology*, 42(5), 937.

Dunne, M., y Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451-463.

- Duong, S., y Püttmann, V. (2014). *Estudiar sin un diploma de escuela secundaria: ¿estancamiento o progresión? Un análisis de las condiciones y datos del marco actual*. Gütersloh: Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Dupriez, V., Dumay, X., y Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity?. *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., y Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Duru-Bellat, M. (2000). L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix. *Éducation et sociétés*, 5(1), 25-41.
- Duru-Bellat, M. (2005). Democratisation of Education and reduction in inequalities of opportunities: an obvious link?. En *European Conference on Educational Research 2005*, Dublin. European Educational Research Association (EERA).
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., y Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International journal of comparative sociology*, 49(4-5), 347-368.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.
- Egido, I. (2006). La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias Pedagógicas* 11, 2006.
- Elder, G. H. (1985). *Life course dynamics: trajectories and transitions 1968-1980*. Ithaca, New York, Cornell University Press, 1985.
- Elias, M. (2008) “Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior” . *ESE. Estudios sobre educación*. 2008, N° 15,101-121.

- Enguita, M., Rivièrè, J., y Mena, L. (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Obra Social, Fundació "la Caixa".
- Erben, M (1996). The purposes and processes of biographical method. En, Scott, D. (ed.) *Understanding Educational Research*. London, UK, Routledge, 159-174.
- Escardíbul, O., y Oroval, E. (2011). Análisis del sistema actual de precios públicos y ayudas al estudio en la universidad española y de su previsible evolución. *Lecturas sobre Economía de la Educación*, 61-77.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), pp. 41–64.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*. Número extraordinario 2012, pp. 174-193.
- EUROSTAT. (2017). Estadísticas de educación terciaria - Statistics Explained. Education and training in the EU - facts and figures. Noviembre de 2017.
- Evans, K., Behrens, M., Kaluza, J., Rudd, P. y Woolley, C. (2001). *ESRC End of Award Report: Taking Control? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany*, Swindon: Economic and Social Research Council.
- Evans, W. N., Oates, W. E., y Schwab, R. M. (1992). Measuring peer group effects: A study of teenage behavior. *Journal of Political Economy*, 100(5), 966-991.
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New directions for student services*, 2003(102), 11-16.
- Fergusson, R., Pye, D., Esland, G., McLaughlin, E., y Muncie, J. (2000) 'Normalised Dislocation and New Subjectivities in Post-16 Markets for Education and Work', *Critical Social Policy* 20(3): 283–305.
- Fernández, J. A., y Real, M. R. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de

exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de investigación en educación*, 1(13), pp. 105–120.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.

Finnie, R. (2004). *Student financial aid: The roles of loans and grants*. School of Policy Studies, Queen's University.

Flaquer, L. (2004). La articulación entre familia y Estado de bienestar en los países de la Europa del sur. *Papers: revista de sociología*, (73), 27-58.

Foster, G. (2006). It's not your peers, and it's not your friends: Some progress toward understanding the educational peer effect mechanism. *Journal of public Economics*, 90(8-9), 1455-1475.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Friedman, S. (2013). The price of the ticket: Rethinking the experience of social mobility. *Sociology*, 48(2), 352-368.

Furlong, A. (2013). Marginalized Youth in Education: Social and Cultural Dimensions of Exclusion in Canada and the United Kingdom. *Youth, education, and marginality: Local and global expressions*, 137.

Furlong, A. y Biggart, A. (1999) ‘Framing “Choices”: A Longitudinal Study of Social Aspirations among 13 to 16-year-olds’, *Journal of Education and Work* 12(1): 21–36.

Furlong, A. y Cartmel, F. (1997) *Young People and Social Change*. Buckingham: Open University Press.

Furlong, A. y McNeish, W. (eds) (2001) *Integration through Training? Comparing the Effectiveness of Strategies to Promote the Integration of Unemployed Young People in the Aftermath of the 1997 Luxembourg Summit on Employment*. Final Report to the European Commission. University of Glasgow

- Furlong, A., Woodman, D., y Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling ‘transition’ and ‘cultural’ perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), 355–370.
- Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.
- Gale, T., y Parker, S. (2015). To aspire: A systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *The Australian Educational Researcher*, 42(2), 139-153.
- Garcia-Pérez, D. (2012). Dismantling contemporary deficit thinking: educational thought and practice [review of the book dismantling contemporary deficit thinking: educational thought and practice], *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 278-279.
- García-Pérez, F., y Martínez Serrano, L. (1998). *Capital humano, crecimiento económico y desarrollo regional en España (1964-1997)*. Fundació Bancaixa.
- Gardner, S. K. (2012). “I couldn’t wait to leave the toxic environment”: A mixed methods study of women faculty satisfaction and departure from one research institution. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 5(1), 71-95.
- Gazeley, L. (2012). The impact of social class on parent–professional interaction in school exclusion processes: deficit or disadvantage?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 297-311.
- Gilardi, S., y Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Gillies, V. (2005). Raising the ‘Meritocracy’ Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Integration Enjeux*, 122, 10-25.
- Glastra, F., Hake, B., y Schedler, P. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54, 291-307.

- Goastellec, G. (2008). Changes in access to higher education: From worldwide constraints to common patterns of reform?. En *The worldwide transformation of higher education* (pp. 1-26). Emerald Group Publishing Limited.
- Goldrick-Rab, S. (2006). Following their every move: An investigation of social-class differences in college pathways. *Sociology of Education*, 79(1), 67-79.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- Gradstein, M. y Nikitin, D. (2004). Education Expansion: Evidence and Interpretation. Washington, DC: *World Bank Research Working Paper*.
- Grimes, M. D., y Morris, J. M. (1997). *Caught in the middle: Contradictions in the lives of sociologists from working-class backgrounds*. Greenwood Publishing Group.
- Hagestad, G. (1991) 'Trends and Dilemmas in Life Course Research: An International Perspective', En W.R. Heinz (ed.) *Theoretical Advances in Life Course Research*, pp. 23–58. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49, 79-90.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices?. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24.
- Heinz, W. R. (2003). From work trajectories to negotiated careers. In *Handbook of the life course* (pp. 185-204). Springer, Boston, MA.

Heimsoth, K.G. (1924) Hetero- und Homophilie: Eine neuorientierende An- und Einordnung der Erscheinungsbilder, der ‘Homosexualität’ und der ‘Inversion’ in Berücksichtigung der sogenannten ‘normalen Freundschaft’ auf Grund der zwei verschiedenen erotischen Anziehungsgesetze und der bisexuellen Grundeinstellung des Mannes (Dissertation Universität Rostock 1925), Dortmund: Schmidt & Andernach, 1924.

Henríquez, A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, (29).

Hernández, F., y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE). 2007. *Foundation degrees: Key statistics 2001–02 to 2006–07*.
http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2007/07_03/default.htm.

Hodkinson, P. (2008). Understanding career decision-making and progression: Careership revisited. *Career Research & Development*, 4.

Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18:1, 29-44.

Hodkinson, P., Sparkes, A., y Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and tears. Young People, Markets and the Transition from School to Work*, Manchester Metropolitan University Education Series, David Fulton, London.

Holdsworth, C. (2004) ‘Family Support during the Transition out of the Family Home in Britain, Spain and Norway’, *Sociology* 38(5): 909–26.

Holton, M. (2017). Traditional or non-traditional students?: incorporating UK students’ living arrangements into decisions about going to university. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 556-569.

Horn, L. J., y Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment among 1989-90*

Beginning Postsecondary Students. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports. Statistical Analysis Report. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.

Horvat, E. M., y Antonio, A. L. (1999). "Hey, those shoes are out of uniform": African American girls in an elite high school and the importance of habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(3), 317-342.

Horvat, E., y Davis, J. (2011). Schools as sites for transformation: Exploring the contribution of habitus. *Youth & Society*, 43(1), 142-170.

Hurst, A. (2010). The Burden of Academic Success: Loyalists, Renegades, and Double Agents. *Lanham, MD: Lexington Books*.

Ilie, S., y Rose, P. (2016). Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030?. *Higher Education*, 72(4), 435-455.

Inda, G., y Duek, C. (2005). El concepto de clases en Bourdieu: ¿nuevas palabras para viejas ideas?. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (23).

Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421-434.

Ingram, N. (2011). Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class. *Sociology*, 45(2), 287-302.

James, R. (2007). *Social equity in a mass, globalised higher education environment: the unresolved issue of widening access to university*. University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.

Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 13 (3), 11-49.

Jones, G. (1995) *Leaving Home*. Milton Keynes: Open University Press.

Jones, G. (2002) *The Great Divide*. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. W. (2000). "Narrative Interviewing", en Martin W. Bauer y George Gaskell (eds.): *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Londres: Sage.
- Kane, J. (2006). School exclusions and masculine, working-class identities. *Gender and Education*, 18(6), pp. 673–685.
- Kasworm, C.E. (1993). 'Adult higher education from an international perspective', *Higher Education* 25, 411-423.
- Kelly, P. (1999). Wild and tame zones: regulating the transitions of youth at risk. *Journal of Youth Studies*, 2(2), 193-211.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology*, 15, 323–347.
- Kerckhoff, A. C. (2000). Transition from school to work in comparative perspective. In M. T. Hallinan (Ed.), En *Handbook of the sociology of education* (pp. 453–474). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and social stratification processes in comparative perspective. *Sociology of Education, Extra Issue*, 3–18.
- Kettley, N. (2007). The past, present and future of widening participation research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 333-347.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?. *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- Kim, K. A. (2002). ERIC review: Exploring the meaning of "nontraditional" at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-89.
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models?. *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121.
- Kohli, M., y Meyer, J. W. (1986). Social structure and social construction of life stages. *Human development*, 29(3), 145-149.
- Kosunen, S. (2014) Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland, *Journal of Education Policy*, 29:4, 443-466

- Kramp, M. K. (2003). Exploring life and experience through narrative inquiry. *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*, 103-121.
- Langa, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *Revista Española de Sociología*, 27(1).
- Langa, D., y Río, M. Á. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista Témpora Año 2013*, n. 16.
- Laorden, Á., y Giménez, P. (1978). La mujer en la universidad española. *Papers: revista de sociología*, (9), 073-88.
- Layer, G. (Ed.). (2005). *Closing the equity gap: the impact of widening participation strategies in the UK and the USA*. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales).
- Leathwood, C., y O'connell, P. (2003). 'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597-615.
- Leccardi, C. (2012). Young people's representations of the future and the acceleration of time: A generational approach. *Diskurs Kindheits-und Jungenforschung Heft*, 7(1), 59–73.
- Lee, E. M., y Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35.
- Leese, M. 2010. "Bridging the Gap: Supporting Student Transitions into Higher Education." *Journal of Further and Higher Education* 34 (2): 239–251.
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2).
- Lehmann, W. (2009). Becoming middle class: How working-class university students draw and transgress moral class boundaries. *Sociology*, 43(4), 631-647.

- Lehmann, W. (2012). Working-class students, habitus, and the development of student roles: A Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 527-546.
- Lehmann, W. (2013). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15.
- Leslie, L. L., y Brinkman, P. T. (1988). *The Economic Value of Higher Education. American Council on Education*. Macmillan Publishing, 866 Third Avenue, New York, NY 10022.
- Lladosa, L. E. (2003). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de educación nº 331. La formación del profesorado universitario*, 309.
- López-Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 9(2), 213-230.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. *Bellaterra (Cerdanya del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Lozares, C., y Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(2), 95-125.
- MacDonald, R. (1994) 'Fiddly Jobs, Undeclared Working and the Something for Nothing Society', *Work, Employment and Society* 8(4): 507–30.
- Maguire, M. (1997). Missing links: Working-class women of Irish descent. Mahony, P., y Zmroczek, C. (Eds.) *Class Matters: "Working Class" Women's Perspectives On Social Class*. Taylor & Francis. 87-100.
- Mangan, J., Hughes, A., Davies, P., y Slack, K. (2010). Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. *Studies in Higher Education*, 35(3), 335-350.

- Manzo, G. (2013). Educational choices and social interactions: a formal model and a computational test. *Class and Stratification. Analysis Comparative Social Research*, Volume 30, 47–100.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the american statistical association*, 75(370), 295-305.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Marks, A. (2001), ‘The unravelling of a sector: does the introduction of tuition fees spell the end of education for all?’, *Journal of Further and Higher Education*, 25: 2, 195–213.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954.
- Maroy, C. (2004), *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison*. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 287-306.
- Martínez-Celorio, X. (2016). *Movilidad social y educación en España*. Simposio presentado en “Xarxa de referencia en economía aplicada”. 24 de Noviembre de 2016.
- Martínez, M., y Albaigés, B. (2013). L'estat de l'educació a Catalunya. *Anuari 2013*.
- Mas Tous, C., y Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1).
- Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, (33), 059-76.
- Masjuan, J. M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers: revista de sociología*, (76), 97-133.

McCowan, T. (2013) *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.

McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. Compare. *Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665.

McCowan, T. (2018). Five perils of the impact agenda in higher education. *London Review of Education*, 16(2), 279-295.

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Suny Press.

McDowell, L. (2003). *Redundant Masculinities*. Oxford: Blackwell.

MECD (2017a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017*. Informe Español. Madrid, España.

MECD (2017b). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015-2016*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España.

MECD (2018). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018*. Informe Español. Madrid, España.

Mena, L., Enguita, M., y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*, (1), 119-145.

Meo, A. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-12.

Merrill, B., y West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Sage.

Messersmith, E. E., y Schulenberg, J. E. (2008). When can we expect the unexpected? Predicting educational attainment when it differs from previous expectations. *Journal of Social Issues*, 64(1), 195-212.

Metzner, B., y Bean, J. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15–38.

Meuleman, A. M., Garrett, R., Wrench, A., y King, S. (2015). ‘Some people might say I’m thriving but...’: non-traditional students’ experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517.

Meyer, J. W., y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista española de educación comparada*, (12), 15-36.

Meyer, H.D., St. John, E. P., Chankseliani, M. y Uribe, L. (eds.) (2013) *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. Rotterdam: Sense.

Miller, R., (2000), *Researching Life Stories and Family Histories*, London: Sage.

Mills, C., y Gale, T. (2010). *Schooling in Disadvantaged Communities: Playing the Game from the Back of the Field*. Dordrecht: Springer.

Mons, N. 2007. *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.

Montes, A., y Tarabini, A. (2019, en prensa). 'Is university for everybody? Deconstructing the pathways to access higher education in Catalonia' en Duggan, Gray, Kelly y Finn “*Social justice in times of crisis and hope: young people, wellbeing and the politics of education*”. Peter Lang.

Moreno, A. (2012): “La empleabilidad de los/las jóvenes en España: el desajuste entre educación y empleo”, *Revista Jóvenes y más*, nº 2, enero 2012.

Moreno, A., López, A., y Segado, S. (2012). *Las transiciones de los jóvenes españoles en un contexto de crisis económica*. Colección Estudios Sociales, (34).

Mosteiro, M., y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación educativa*, 2000. Nº 10. 121-132.

Müller, W., y Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. En Y. Shavit y W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative*

study of educational qualifications and occupational destinations (pp. 1–48). Oxford, England: Clarendon Press.

Munro, L. (2011). ‘Go boldly, dream large’: The challenges confronting non-traditional students at university. *Australian Journal of Education*, 55(2), 115-131.

Naretto, J. A. (1995). Adult student retention: The influence of internal and external communities. *NASPA journal*, 32(2), 90-97.

NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training). 2009. Early School Leaving. Lessons from Research for Policy Makers. París: INRP.

Novaes, R., y Vannuchi, P. (2004). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. *São Paulo: Fundação Perseu Abramo*, 7-18.

Nowotny, H. (2003). Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and public policy*, 30(3), 151-156.

OCDE (1987). *Adults in Higher Education*. Paris: OECD.

OCDE (2007) *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, Paris, France, p.299.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>.

Ortiz, L., y Rodriguez-Menés, J. (2015). The positional value of education and its effect on general and technical fields of education: Educational expansion and occupational returns to education in Spain. *European Sociological Review*, 32(2), 216-237.

Ostrove, J. M. (2003). Belonging and wanting: Meanings of social class background for women’s constructions of their college experiences. *Journal of Social Issues*, 59(4), 771–784

Ou, S. R., y Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199.

Pais, J. M. (2003) ‘The Multiple Faces of the Future in the Labyrinth of Life’, *Journal of Youth Studies* 6(2): 115–26.

Pais, J. M. (2007): *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona: Anthropos.

- Palermo, A. (1998). La participación de las mujeres en la universidad. *La Aljaba*, 3, 94-110.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En *Handbook of the life course* (pp. 165-184). Springer, Boston, MA.
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Sellam, M. A., y Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'educació*, (44), p. 191.
- Pang, B., Garrett, R., Wrench, A., y Perrett, J. (2018). Forging strengths-based education with non-traditional students in higher education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(2), 174-188.
- Parry, O., Thompson, C., y Fowkes, G. (1999). Life course data collection: qualitative interviewing using the life grid. *Sociological research online*, 4(2), 1-11.
- Patiniotis, J., y Holdsworth, C. (2005). 'Seize that chance!' Leaving home and transitions to higher education. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 81-95.
- Pérez, F., y Peiró, J. M. (1999). El sistema de gobierno de la Universidad Española. Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Pérez, F., y Serrano, L. (1998). Capital Humano, Crecimiento Económico y Desarrollo Regional en España (1964-1997). Valencia: Fundación Bancaria.
- Perrenoud, P., (1990). *La Construcción Del Éxito Y Del Fracaso Escolar*. Madrid: Morata.
- Piore, M. J. (1969). On-the-job training in the dual labor markets" en A. Weber; F. Cassell y G. Woodrow (eds.), *Public-private Manpower Policies*, Madison, Industrial Relations Research Association, 1969, pp. 101–132.
- Plug, W., Zeijl, E., y du Bois-Reymond, M. (2003) 'Young People's Perceptions on Youth and Adulthood: A Longitudinal Study from The Netherlands', *Journal of Youth Studies* 6(2): 127–44.
- Polkinghorne, DE (1995): Narrative configuration in qualitative analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8:1, 5-23.

Pons, J.P. (2005). El espacio europeo de educación superior. Un reto para la universidad. *Revista Fuentes*, (6).

Prat, J. (2004). I... això és la meva vida: relats biogràfics i societat. *Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura*.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics* (pp. 223-234). Palgrave Macmillan, New York.

Quinn, J. (2004). Understanding working-class' drop-out'from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57-74.

Raftery, A. E., y Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of education*, 41-62.

Rautopuro, J., y Vaisanen, P. (2001). Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes. En, *European conference on educational research*, Lille (Vol. 5, No. 8).

Reay, D. (1996) Dealing with Difficult Differences: reflexivity and social class in feminist research, *Feminism and Psychology*, 6, pp. 442-456.

Reay, D. (1997). The double-bind of the “working class” feminist academic: The success of failure or the failure of success. *Class matters: Working class women s perspectives on social class*, 18-29.

Reay, D. (1998). “Always knowing’and ‘never being sure”: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.

Reay, D. (2000). A Useful Extension of Bourdieu’s Conceptual Framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers’ involvement in their children’s education?. *The sociological review*, 48(4), 568-585.

Reay, D. (2004). ‘It’s all becoming a habitus’: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431-444.

- Reay, D. (2005) ‘Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class’, *Sociology* 39(5): 911–28.
- Reay, D. (2012). Researching class in higher education. *British Educational Research Association*.
- Reay, D., David, M. E., y Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Reay, D., Davies, J., David, M., y Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, ‘race’ and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D., Crozier, G., y Clayton, J. (2009). ‘Strangers in paradise’? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Reay, D., Crozier, G., y Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’or ‘standing out’: Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.
- Reay, D., Crozier, G., y James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. Springer.
- Reay, D., Davies, J., David, M., y Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reimer, D., y Pollak, R. (2005). *The impact of social origin on the transition to tertiary education in West Germany 1983 and 1999*. Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 85, 2005.
- Rendón, L. I., Jalomo, R. E., y Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 127–156). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Renteria, D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative. Vol. 3*. University of Chicago P.
- Riddle, P. (1993). Political authority and university formation in Europe, 1200–1800. *Sociological Perspectives*, 36(1), 45-62.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, California: Sage.
- Rizvi, F. (2012). Mobilities and the transnationalization of youth cultures. En N. Lesko y S. Talburtt (Eds.), *Keywords in youth studies: Tracing affects, movements, knowledges* (pp. 191–202). New York, NY: Routledge.
- Robbins, D. (1991). *The work of Pierre Bourdieu: Recognizing society*. Buckingham: Open University Press.
- Robbins, D. (1993). The practical importance of Bourdieu's analyses of higher education. *Studies in Higher Education*, 18(2), 151-163.
- Roberts, K. (1993). "Career trajectories and the mirage of increased social mobility". En I., Bates. y G.,Riseborough (Eds.), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press.
- Roberts, K. (1995) *Youth and Employment in Modern Britain*. Oxford: University Press.
- Rodríguez-Martínez, C., y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68, pp. 59–78.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults*. Buckingham: Open University Press.
- Romito, M. (2017). Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16.
- Romito, M. (2018). Processi di transizione e di fitting degli studenti non-tradizionali nelle istituzioni universitarie. Il contributo della ricerca qualitativa recente in USA, UK e Australia. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, issue 1/2018, 199-214.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. *Qualitative research practice*, 48-64.

Rosenthal, G., y Fischer-Rosenthal, W. (2004). The analysis of narrative-biographical. *A companion to qualitative research*, 259.

Rowlands, S. L. (2010). Nontraditional students: The impact of role strain on their identity. *Research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science in Education Degree*. Carbondale, Southern Illinois University Carbondale.

Ruddick, S. (1996) Reason's 'femininity', En N. R. Goldberger, J. M. Tarule, B. M. Clinchy and M. F. Belenky (Eds.) *A Case for Connected Knowing. Knowledge, Difference, and Power: essays inspired by women's ways of knowing*. New York: Basic Books, 248–273.

Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.

Rumberger R. W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.

Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. Conference, "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" *Harvard University*, January 13, 2001.

Rutherford, J. (1990) *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.

Ryan, P. (2005) 'School-to-work Institutions in Comparative Perspective', *Youth Employment in the Global Economy Conference*, Hofstra University, Long Island.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.

- Ryan, J., y Sackrey, C. (1996). *Strangers in paradise: Academics from the working class*. University Press of Amer.
- Sacristán, V. (2014). El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014). Barcelona: Observatori del sistema universitari.
- Salas, M., y De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios sociológicos*, 267-289.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–115.
- Sánchez-Gelabert, A., y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación / Vol. 32 / 2017 / 27-48*.
- Sánchez-Queija, I., y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Sayed, Y. (2003). “Educational Exclusion and Inclusion: Key Debates and Issues: Research Paper.” *Perspectives in Education*, 21 (3): 1–12.
- Sayer, A. (2005) *The Moral Significance of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savage, M. (2000) *Class Analysis and Social Transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Savage, M., y Egerton, M. (1997). Social mobility, individual ability and the inheritance of class inequality. *Sociology*, 31(4), 645-672.
- Savage, M., Warde, A., y Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues 1. *The British journal of sociology*, 56(1), 31-47.
- Scandurra, R. (2013). La persistente influencia del origen social sobre la desigualdad de resultados. Una aproximación multinivel a partir de pisa 2009. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(3), 389-407.

- Schifferdecker, K. E., y Reed, V. A. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Medical Education*, 43(7), 637-644.
- Schofer, E., y Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American sociological review*, 70(6), 898-920.
- Schuetze, H. G., y Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44(3-4), 309-327.
- Seider, M. (2011). The Burden of Academic Success: Loyalists, Renegades, and Double Agents. Review. *Social Forces* Vol. 90, No. 1, pp. 333-335.
- Sennett, R. y J. Cobb. 1972. *The Hidden Injuries of Class*. New York: Knopf.
- Severiano, M. y Estramiana, J. L. (2006). *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial*. EDUERJ.
- Sewell, P.M. (2000). Students in Part-time Higher Education - Perceptions of Skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 37(4), 304-313.
- Shankar, A.D. (2004). Interpreting the Narratives of Non-Traditional Students: An Exploratory Study. *Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association*. 80th, New Orleans, LA, November 19-22, 1994.
- Shavit, Y., y Blossfeld, H.-P. (Eds.). (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview.
- Shavit, Y., y Westerbeek, K. (1998). Reforms, expansion, and equality of opportunity. *European Sociological Review*, 14(1), 33-47.
- Sikorski, J. B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DiClemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behaviour*. (pp. 393-411). Nueva York: Plenum Press.
- Simon, H. A. (1972). Theories of bounded rationality. *Decision and organization*, 1(1), 161-176.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable* (Sage). London.

- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Skorstad, E. (2005) 'The Ambiguity of Flexibility', Conference on Flexibility, Ostfold University College, Fredrikstad, Norway.
- Slowey, M. (2000). 'The United Kingdom; redefining the non-traditional student; equity and lifelong learning in British higher education, 1985-2000', En Schuetze, H.G. y Slowey, M. (Eds.), *Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change*. London: Routledge Falmer, pp. 101-124.
- Smyth, E., y Banks, J. (2012). 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263-281.
- Smyth, J., y Hattam, R. (2001). "Voiced"research as a sociology for understanding'dropping out'of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), pp. 401–415.
- Sørensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43, 355–376.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.
- Stahl, G. (2016). White working-class male narratives of 'loyalty to self' in discourses of aspiration. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 663-683.
- Stewart, A. J., y Ostrove, J. M. (1993). Social class, social change, and gender: Working-class women at Radcliffe and after. *Psychology of Women Quarterly*, 17(4), 475-497.
- Suárez, H. J. (2012). Habitus clivé. Time in the theory of habitus in Pierre Bourdieu. *Revista Latina de Sociología*, 2(1), 56-68.
- Talbert, S., y Lesko, N. (2012). An introduction to seven technologies of youth studies. En N. Lesko y S. Talbert (Eds.), *Keywords in youth studies: Tracing affects, movements, knowledges* (pp. 1–10). New York, NY: Routledge.

Tarabini, A. (2012). Sociologia del currículum i de la praxi educativa. En J. M. Rotger (Ed), *Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària* Barcelona: El Roure.

Tarabini, A. (Coord.) (2015) *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

Tarabini, A. (2015). Naming and blaming early school leavers: an analysis of education policies, discourses and practices in Spain. En *Power and Education* (pp. 146-166). Palgrave Macmillan, London.

Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tú: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tarabini, A., y Bonal, X. (Coord.) (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje atrás a nadie*. Save the Children. Julio/2016.

Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A., y Montes, A. (2018). Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case. In *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 107-121). Routledge.

Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*. 18.

Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 1-12.

Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF España: Madrid.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015a). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3).

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015b). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas* (ESC). Special Issue: Education Policies and Early School Leaving.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. OEA. Proyecto Hemisférico de OEA Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Bs. As.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.

Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., Mcgrellis, S. y Sharpe, S. (2002) ‘Critical moments: choice, chance and opportunity in young people’s narratives of transition’, *Sociology*, vol. 36, pp. 335/354.

Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), 443-457.

Tomlinson, M. (2008). ‘The degree is not enough’: students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British journal of sociology of education*, 29(1), 49-61.

Torrabadella, L (2000). “El mètode biogràfic interpretatiu. Una eina per a la imaginació sociològica”, *Revista Catalana de Sociologia*, 11: 133-152.

Torrents, D. (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, Universitat Autònoma de Barcelona.

Troiano, H., y Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿ Cómo la explicamos?. *Revista Española de Sociología*, 27(1).

Troiano, H., Torrents, D., y Sánchez-Gelabert, A. (2016). La composició social de l'accés a la universitat. Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris.

- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281.
- Turner, V. y Bruner, E. (1986). *The anthropology of experience*. University of Illinois Press.
- Unterhalter, E., y Carpentier, V. (2010). Introduction: Whose interests are we serving? Global inequalities and higher education. En *Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests Are We Serving*, 1-39.
- Valencia, R. R. (1997). *The evolution of deficit thinking*. The falmer. London.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Van Houtte, M., y Stevens, P. A. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M., y Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277.
- Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1), 85-98.
- Van Zanten, A., y Legavre, A. (2014). Engineering access to higher education through higher education fairs. In *Higher Education in Societies* (pp. 183-203). SensePublishers, Rotterdam.
- Verd, J. M. (2006). La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico. *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10, 7.

- Verd, J. M., y Sanchez, N. (2010). La re-construcción de la trayectoria biográfica en los gráficos de satisfacción vital. *Prisma Social: revista de investigación social*, (4), 15.
- Verd, J. M., Yepes, L., y Vacchiano, M. (2016). Trayectorias laborales y capital social en la población joven. Elementos para analizar la precariedad laboral juvenil más allá de los grandes focos. *Anuario IET de trabajo y relaciones laborales*, 3, 144-158.
- Villar, A. (2017). Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*. 2017, 12(1): 145-166.
- Villar, A., y Hernández, F. J. (2013). Desigualdad, distinción y habitus. Adaptación al caso español del modelo de Vester et al. sobre entorno social y Educación. En *XI Congreso Español de Sociología*, Madrid (pp. 10-12).
- Walkerdine, V., Lucey, H., y Melody, J. (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Palgrave Macmillan.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The review of higher education*, 27(1), 45-73.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139.
- Walther, A., Stauber, B., Biggart, A., du Bois-Reymond, M., Furlong, A., López Blasco, A., Mørch, S., y Pais, J. (2002) (eds) *Misleading Trajectories – Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich.
- Watts, C. (2003). «Pay as you Learn: The Effects of Part-time Paid Employment On Academic Performance». En: C. Pichard y P. Trowler (ed.). *Realizing Qualitative Research into Higher Education*, Hants, England: Ashgate.
- Weissmann, E. (2013). Excluded from the institutional habitus: the joint student experience. *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 261-279.
- Welsch, K. (Ed.). 2005. *Those Winter Sundays: Female Academics and Their Working-class Parents*. Lanham, MD: University Press of America.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Londres: Sage.

West, L. (1995). Beyond fragments: Adults, motivation and higher education. *Studies in the Education of Adults*, 27(2), 133-156.

Willis, P. (1977). Learning to labor: How working class kids get working class jobs. *London, Saxon House*.

Winn, S. (2992). "Student Motivation: a socio-economic perspective", *Studies in Higher Education*, v. 27, nº 4, p. 445-457.

Whatman, S., Quennerstedt, M., y McLaughlin, J. (2017). Indigenous knowledges as a way to disrupt norms in physical education teacher education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(2), 115-131.

Wolter, A. (2012). Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education.. En *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (pp. 51-67). Routledge.

Wyn, J. (2014). Conceptualizing transitions to adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2014(143), 5-16.

Wyn, J., y Dwyer, P. (2000). New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal*, 52(164), 147-159.

Yorke, M., y Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of higher education policy and management*, 25(1), 63-74.

Young, M.D.F. (1971), *Knowledge and Control. New directions for the sociology of education*. Londres: Collier McMillan.

Zancajo, A. (2017). *Las Escuelas ante el mercado: análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Anexos

Recurso 1: Cuestionario

"Trayectorias en la encrucijada: factores de desenganche y reenganche educativo de los jóvenes en la Universidad Autónoma de Barcelona"

Este cuestionario se enmarca en el trabajo de tesis titulado realizado por el doctorando Alejandro Montes del Departamento de Sociología de la UAB.

La información proporcionada a través de la encuesta se utilizará únicamente con finalidades de investigación y el anonimato de las respuestas está totalmente garantizado. Agradecemos por avanzado vuestra colaboración, sin la cual sería imposible realizar este estudio.

BLOQUE 0: INTRODUCCIÓN

Pregunta 1. Edad _____

Pregunta 2. Sexo: Hombre / Mujer

Pregunta 3. ¿Qué estudios realizas? _____

BLOQUE I: PERFIL SOCIOEDUCATIVO FAMILIAR

Pregunta 4. ¿Cuál es la situación laboral actual de tu padre? ¿Y de tu madre?

Ocupación	Padre	Madre
1) Ocupado/a		
2) Parado/a		
3) Jubilado/a o Incapacitado/a		
4) Faenas del hogar (no remuneradas)		
5) Otros (Indicar cual: _____)		
98) NS		
99) NC		

Pregunta 5 (SOLO EN EL CASO DE HABER CONTESTADO OCUPADO). ¿Cuál es la ocupación de tu padre? ¿Y de tu madre?

Padre _____

Madre _____

Pregunta 6 (SOLO EN EL CASO DE HABER CONTESTADO PARADO/JUBILADO).

¿Cuál fue la última ocupación de tu padre? ¿Y de tu madre?

Padre _____

Madre _____

Pregunta 7 (TODOS). ¿Cuál es el nivel de estudios máximos de tu padre? ¿Y de tu madre?

<i>Nivel de Estudios</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
1) Sin estudios finalizados		
2) Estudios primarios (EGB, Primaria)		
3) Estudios secundarios (ESO, BUP)		
4) Bachillerato o COU		
5) Estudios profesionales medios (ciclo formativo de grado medio)		
6) Estudios profesionales superiores (ciclo formativo de grado superior)		
7) Estudios Universitarios (licenciatura, grado, diplomatura, título propio)		
8) Estudios post-universitarios (máster, postgrado, doctorado)		
9) Otros (Indicar cuales: _____)		
98) NS		
99) NC		

BLOQUE II: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Pregunta 8. ¿Cuál fue tu canal de acceso a la Universidad?

1) Bachillerato / Selectividad

2) Ciclos formativos de grado superior (Formación Professional)

3) Prueba de acceso +25

4) Otra titulación universitaria

9) Otros. Indica cual: _____

98) NS

99) NC

Pregunta 9. ¿Qué opción crees que identifica mejor tu trayectoria educativa?

1) ESO/BUP + Bachillerato /COU + Selectividad + Universidad

2) ESO/BUP + Ciclo Grado medio + Ciclo Grado Superior + Universidad

3) ESO/BUP + Ciclo Grado medio + Inserción laboral + Prueba de acceso +25 + Universidad

4) ESO/BUP + Inserción laboral + Prueba de acceso +25 + Universidad

- 5) ESO/BUP (Inacabada) + Inserción laboral + Prueba de acceso +25 + Universidad
 - 6) ESO + Bachillerato + Ciclo Grado medio + Ciclo Grado Superior + Universidad
 - 9) Otros (*especifica tu trayectoria*):
-

98) NS

99) NC

Pregunta 9.1. ¿En caso de haber vivido un periodo sin realizar ningún tipo de estudios previamente a tu acceso en la universidad, podrías señalar cuando se produjo, cuando tiempo duró y que hiciste durante este periodo?

(*Ejemplo: Despues del Ciclo Superior, 1 año aproximadamente, trabajar de camarero*)

BLOQUE III: LÓGICAS DE ACCESO

Pregunta 10. ¿Escogiste estos estudios en primera opción?

- 1) Si
- 2) No

Pregunta 10.1. Si seleccionaste No ¿Cuáles escogistes antes?_____

Pregunta 11. ¿Cuál es el motivo prioritario por el que accediste a la Universidad?

- 1) Por vocación e interés en los estudios universitarios
 - 2) Para mejorar la posición laboral (más salario, posición más estable, etc.)
 - 3) Por el prestigio derivado del paso por la Universidad
 - 4) Por influencia familiar o social (influencia familiar o de amigos, por imitación, etc.)
 - 5) Por elección aleatoria
 - 9) Otros: _____
- 98) NS
- 99) NC

Pregunta 12. ¿Cuál es el motivo prioritario por el que escogiste estos estudios y no otros?

- 1) Por vocación e interés en la profesión/estudios intrínsecamente.
- 2) Para mejorar la posición laboral (más salario, posición más estable, etc.)
- 3) Por el prestigio derivado de esta profesión
- 4) Por influencia familiar o social (influencia familiar o de amigos, por imitación, etc.)
- 5) Por elección aleatoria (podría haber escogido tanto estos como otros indiferentemente)
- 9) Otros: _____

98) NS

99) NC

BLOQUE IV: CONTACTO

En caso de estar interesado en participar en una segunda parte de la investigación, la cual consistiría en una entrevista de carácter cualitativo, indica tu e-mail. Este no se recogerá con la información de la encuesta para evitar que pierda su anonimato. Muchas gracias.

E-mail: _____

Recurso 2: Guión de la entrevista narrativo-biográfica

Guión de entrevista narrativo-biográfica

Inicio: Explicar el proyecto, sus objetivos y realizar la petición de grabación. Explicar confidencialidad y anonimato, la voluntariedad de responder o no las diversas cuestiones y agradecer su participación.

Bloque 1: Narración (pregunta abierta)

1) ¿Podrías explicarme como ha sido el desarrollo de tu trayectoria educativa hasta el momento, centrándote en aquellos aspectos (educativos y no educativos) que crees que, ya sea de forma positiva o negativa, han afectado y condicionado de mayor manera tu trayectoria vital? Para ello, me gustaría que empezaras por la educación primaria y fueras centrándote, etapa por etapa hasta llegar a la universitaria, en los diferentes aspectos que consideras más relevantes. Desde la escuela y los profes a la familia, trabajo, novia, hijos, colegas, lo que sea. Cualquier cosa que creas que no es relevante, seguro que lo es.

[Procurar cubrir una narración de mínimo 30 minutos (que permita articular la entrevista). Primero explicitar mucho que se lo tome con calma, paso a paso, que vuelva atrás si lo necesita y que añada los elementos de contexto que crea necesarios. Después, ir acompañando y animando a seguir, guiando hacia las dimensiones que más nos interesen en cada caso. Buscar no solo el que sino también el cómo, el porqué, etc.]

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2) ¿Podrías llenar estos dos gráficos? *[Explicar bien funcionamiento de LG y GSV]*

2.1) ¿Hasta qué punto dirías que la trayectoria representada en la gráfica (LG) explica tu trayectoria vital? ¿Modificarías algo? ¿Cómo relacionarías esta con el GSV?

2.2) ¿Los puntos de inflexión en el GSV dirías que representan puntos clave en tu trayectoria biográfica, familiar, profesional o laboral *[elementos no educativos]*? ¿En qué sentido?

2.3) ¿Si en la realidad pudieras modificar (eliminar, cambiar de dimensión, etc.) algún segmento de la trayectoria que has dibujado, lo harías? ¿Por qué? *[Que argumente su respuesta]*

[Especificando que está haciendo referencia en el primer caso (GSV) a una dimensión de satisfacción global, no exclusivamente educativa o laboral, si no a como se sentía de satisfecho con "su vida". En el segundo caso, en la life-grid, es importante que sea capaz de establecer 1 o 2 conceptos por trayectoria, que la definan. En el caso de ser trayectorias superpuestas, mejor comentarios separados]

Bloque 3: bloques de temáticas específicas

3.1) Bloque I: Trayectoria educativa (I): la escuela de educación secundaria

- ¿Recuerdas tu estancia en el instituto? ¿Me podrías resumir/explicar cómo era tu día a día en el instituto?
- ¿Cuáles eran tus resultados en la escuela? ¿Cuáles consideras que eran los motivos de estos resultados? ¿recuerdas el instituto como un lugar complicado? ¿Por qué?
- ¿Y tú comportamiento? ¿Este comportamiento que tipo de respuesta por parte del resto de compañeros o del profesorado te supuso? ¿Tu como lo llevabas esto?
- A nivel de tareas, de asistencia a clase, etc. ¿cumplías con tus obligaciones? ¿ibas a clase? ¿hacías los deberes? ¿estudiabas? ¿Qué te motivaba a ello? En caso de “no ir a clase” ¿Qué hacías normalmente cuando no ibas?
- ¿Dirías que te sentías parte del centro? ¿Por qué motivos?
- ¿Qué expectativas tenías tú del instituto? ¿Y tu opinión sobre el instituto? ¿Qué te motivaba o desmotivaba más? ¿Asististe a algún grupo de diversificación [*como el grupo C*]? ¿Existían en el centro? ¿Qué opinión teníais tú y el resto de compañeros/as sobre estos grupos?
- ¿Te considerabas un buen estudiante? ¿Por qué? ¿En algún momento dejaste de sentirte buen estudiante o empezaste a sentirte mal estudiante? ¿En que momento y a que crees que se debe?
- Y sobre el profesorado, ¿Qué opinión tenías del profesorado? ¿sentías que a ti o a algún compañero, por algún motivo, os trataban de forma diferente que a vuestros compañeros? ¿consideras que te ayudaban lo suficiente (académica y no-académicamente)?
- ¿En qué momento te diste cuenta que el instituto [*ojo, poden ser casos d'abandonament post-institut*] no era para ti? ¿Cuánto tiempo pasó hasta que decidiste o decidieron que lo dejaras? *Si hay un intervalo...* ¿Por qué no lo dejaste inmediatamente? ¿Consideras que fue una “decisión” propia? ¿la volverías a tomar si de ti dependiese?
- ¿Qué agentes o actores (familia, centro, amigos, etc.) influyeron más en tus decisiones educativas de entonces? ¿a qué atribuyes dicha influencia? Y en términos de orientación ¿Qué te oriento a tomar las decisiones que tomaste?
- De forma retrospectiva ¿Cómo valorarías ahora el instituto? ¿Esta valoración es diferente a la que hacías entonces? ¿Por qué crees que se explica esta diferencia?

3.2) Bloque II: Trayectoria educativa (II): trayectorias no continuas

- ¿Me podrías resumir los principales cambios en esta nueva etapa (post-instituto) en relación a tu etapa educativa previa en el instituto?
- ¿Qué valoración haces de esta etapa? ¿Podrías destacar los principales pros y contras de la misma?
- *Para aquellos que su trayectoria pasó por CFG o PCPI* ¿Cómo era el profesorado del centro? ¿Qué diferencias presentaba en relación al profesorado del instituto? ¿A qué crees que se debía esta diferencia?
- *Para aquellos que su trayectoria pasó por el AEP y la inserción laboral* ¿Cómo describirías el proceso entre la salida del instituto y tu entrada en el mercado laboral? ¿Cómo crees que te afecto a este periodo (inserción laboral) la no consolidación de una mayor titulación educativa?
- ¿Qué elementos crees que influyeron más tu decisión de acceder a... *[puede ser desde el acceso a CFG o a PCPI hasta el abandono escolar prematuro; adaptar a cada caso]*? ¿Por qué te decantaste por esta opción y no por otra? ¿Quién crees, de nuevo, que te influyó más en esta decisión? ¿Recibiste orientación de algún tipo? ¿Crees que tu lectura sobre esa decisión ha variado ahora? ¿Si te vieses en la misma situación, elegirías lo mismo o no? ¿Por qué?
- ¿Identificas algún elemento de orientación, imposición o influencia sobre tu trayectoria en ese periodo o por el contrario la definirías como resultado de tu voluntad? ¿Qué o quién consideras que te ha influenciado (o te influenció) en la toma de tus decisiones educativas (centro, familia, amigos, el mismo, sistema)?
[Introducir estos diversos agentes y dimensiones para ayudar al entrevistado]
- ¿Qué papel jugó el instituto en el abandono de los estudios y el acceso a PCI/CFG/Mercado Laboral? ¿Y tu familia o tus amigos? ¿Crees que el sistema educativo tal y como está establecido en la actualidad en nuestro país (currículum e intereses, oferta post-obligatoria, estructura del mercado laboral, etc.) pudo influenciar tus decisiones? ¿y/o el mercado laboral?
- ¿Podrías explicitar que “esperabas” en aquel entonces del hecho de acceder a PCI/CFG/Mercado laboral? ¿Tus expectativas se vieron cumplidas en aquel entonces? ¿Qué sentimientos te produjo estos cambios? ¿Repetirías esta trayectoria de nuevo si se te diese la oportunidad?

- ¿Cómo afectó este cambio de etapa a tu vida personal? ¿Crees que te fue a mejor o a peor con este cambio? ¿Por qué?

3.3) Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

- ¿En qué momento decidiste acceder a la universidad? ¿Qué motivos principales identificas detrás de esa elección?
- ¿Cuáles destacarías como las principales barreras que has tenido que superar para poder acceder a la universidad? ¿Crees que son las mismas para todos los estudiantes? ¿Crees que aquellos que venís de trayectorias “menos tradicionales” o “minoritarias” tenéis barreras añadidas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Por qué elegiste estos estudios superiores y no otros? ¿Era tu elección principal? ¿En otra situación personal hubieses estudiado otra cosa?
- ¿En qué crees que se diferencia tu situación a la del resto de compañeros del grado? ¿Consideras que esto te genera una ventaja o desventaja actualmente? ¿Por qué? ¿Crees que tus expectativas sobre la Universidad difiere de la de estos compañeros tuyos? *Y en relación a esto* ¿Crees que esta diferencia (si existe) se puede explicar por el desarrollo de trayectorias educativas previas tan diferentes?
- ¿Crees que la Universidad contempla todas las realidades por igual? ¿Hasta qué punto crees que la Universidad se adapta a estas mismas realidades?
- ¿Crees que la universidad valora y/o respeta por igual a los estudiantes según su trayectoria educativa previa? ¿Consideras que los diferentes intereses y/o experiencias adquiridas se valoran igual por la institución o el profesorado? Si no se valoran igual ¿en qué sentido? ¿Has tenido algún conflicto derivado de tu “desigual posición” respecto a la mayoría del alumnado?
- ¿Alguna vez has tenido la sensación de ser “un pez fuera del agua” en la Universidad? ¿Qué cambios crees que la institución de educación superior debe realizar para que los estudiantes provenientes de trayectorias “no mayoritarias” (marcadas por la discontinuidad, más longevas, menos académicas, etc.) puedan participar en igualdad de condiciones?
- ¿A medio o largo plazo crees que tu trayectoria (más larga, discontinua, etc.) afectará a tu situación personal/profesional en términos de inserción laboral, etc.? *[solo si es pertinente]* ¿Crees que tu paso por la universidad mejorará tu experiencia previa en el mercado laboral?

- ¿Crees que tu paso por la universidad mejorará potencialmente tu futura posición social? ¿Por qué? ¿en qué ámbitos crees que cambiará principalmente?
- ¿Cuáles crees que serán los cambios principales derivados de esta nueva etapa? ¿Una vez invertido tanto tiempo y/o esfuerzo en llegar hasta aquí, crees que podrías volver a tu situación socio-profesional anterior?

3.4) Bloque IV: Subjetividades en el desarrollo de trayectorias no tradicionales

- ¿Crees que las vivencias educativas (y vitales en el fondo) por las que has pasado han producido cambios en tu forma de ser o pensar? ¿podrías atribuir motivaciones surgidas de esta trayectoria? ¿y expectativas o aspiraciones vitales? *Ayudar con algún ejemplo basado en su trayectoria [el módulo de administración me hizo decantarme por ADE y ahora querer ser contable, etc.]*
- ¿Qué pros y que contras destacarías, si es que identificas alguno, del hecho de realizar una trayectoria educativa más larga y menos lineal?
- *Solo para los que han tenido alguna etapa desvinculados a la educación* Durante tu etapa desvinculado al sistema educativo ¿Cómo te sentías? ¿culpable? ¿liberado? ¿Cómo caracterizarías ese periodo a nivel personal? ¿tuvo algún efecto a nivel familiar, del grupo de iguales, etc.?
- *Solo para los que han tenido alguna etapa desvinculados a la educación.* Durante tu etapa desvinculado al sistema educativo ¿te has sentido alguna vez como un “ciudadano de segunda” por no haber obtenido las credenciales educativas? ¿Cómo crees que un periodo como este ha podido repercutir en el replanteamiento de tu trayectoria vital? ¿Crees que tu concepción sobre la educación y su importancia se ha visto modificada con el transcurso de tu trayectoria educativa?
- *Solo para los que han desarrollado trayectorias no tradicionales sin desvinculación.* Durante tu trayectoria educativa ¿te has sentido alguna vez como un “estudiante de segunda” por el hecho de no estar cursando la trayectorias “mayoritaria”? ¿Cómo crees que un periodo como este ha podido repercutir en el replanteamiento de tu trayectoria vital? ¿Crees que tu concepción sobre la educación y su importancia se ha visto modificada con el transcurso de tu trayectoria educativa?

- ¿Cómo crees que el desarrollo de tu trayectoria educativa y laboral (vital en definitiva) ha afectado a tu vida personal? ¿en qué dimensiones crees que esto se hace más patente?
- ¿Crees que tu experiencia universitaria es equiparable a la de una persona de 18 años que proviene directamente de “ESO + Bachillerato”? ¿En qué elementos crees que se diferencia principalmente?

3.5) Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas futuras

- ¿Consideras que tu trayectoria educativa ha finalizado? ¿Dirías *[de forma totalmente subjetiva]* que esta ha sido finalmente exitosa o no? ¿Por qué? *En caso de contestar NO* ¿qué circunstancias se tienen que dar para que la consideres exitosa?
- ¿Dirías que las expectativas que te trajeron a retornar son las mismas que tienes ahora una vez reenganchado al sistema educativo?
- ¿Tu cómo te imaginabas en el instituto a tu edad? *En otras palabras* ¿Qué querías ser? y ¿Qué esperabas ser o a donde esperabas llegar? ¿Creías en la posibilidad de llegar realmente a donde querías/aspirabas?
- *En relación a donde estas ahora* ¿Y ahora, consideras que has cumplido tus aspiraciones? o por el contrario ¿Consideras que te has quedado corto o que incluso has superado tus expectativas iniciales? *Si la expectativa difiere de la realidad* ¿Cómo valoras ese cambio entre la expectativa y la realidad? ¿Te podías imaginar en la situación que ocupas actualmente?
- Y ahora, ¿Cómo te imaginas dentro de 5 años? ¿y de 10? ¿Crees que es factible? ¿Crees que se cumplirá esa expectativa? ¿Por qué? *[educativa y laboralmente]*
- ¿Podrías realizar una valoración final de tu trayectoria?

3.6) Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

- ¿Me podrías explicar de que trabajan tus padres? ¿Siempre han trabajado de lo mismo?
- ¿Sabrías decirme, si es que han estudiado algo, que han estudiado ellos?
- *Solo si es pertinente* ¿de dónde provienen tus padres? ¿Siempre habéis vivido aquí? ¿vives con ellos aun? *Preguntar tanto a nivel de procedencia como de ciudad o barrio aquí (tanto para autóctonos como no autóctonos)*

- ¿Tienes algún hermano o hermana? *Solo si es pertinente* ¿a qué se dedican ellos? ¿Qué han estudiado? ¿viven en el núcleo familiar? ¿Qué relación tienes tú con ellos?
- ¿Cuál ha sido la relación de tu familia con tu educación? ¿Te han ayudado cuando tenías problema? ¿Tu familia ha mostrado interés por tus resultados educativos? ¿y con los cambios en tu trayectoria? Específicamente, ¿qué relación tenían con el instituto? *Solo si es pertinente* ¿y con los estudios de CFG/PCPI?
- ¿Qué reacción tuvo tu familia a los cambios en tu trayectoria educativa (abandono prematuro, no continuación de la vía académica, etc.)? ¿Cómo afectó esto al desarrollo de las diferentes etapas? ¿Consultaste con ellos antes de tomar las decisiones definitivas?
- ¿Cuál fue su reacción al anunciarles que te matriculabas a la universidad? ¿Qué tipo de apoyo, si es que te han dado alguno, recibiste por parte de tu familia? ¿Cómo se materializó este? ¿Qué valoración haces del mismo? ¿Crees que la relación con tu familia ha variado o puede variar debido a su situación actual?

3.7) Bloque VII: El grupo de iguales

- ¿Podrías describirme tu grupo de amigos en clave de perfil social y educativo? ¿De dónde provienen estas amistades?
- ¿Qué papel dirías que han jugado tus amistades en el desarrollo de dicha trayectoria educativa?
- ¿Crees que ellos han sido en parte “culpables” ya sea del éxito o del fracaso de la misma? En global, ¿dirías que han sido una buena o una mala influencia?
- ¿Hasta qué punto crees que han influenciado las decisiones educativas que has tomado (contemplar no solo persuasión directa, sino también otros mecanismos como la imitación, el traspaso de información, etc.)?
- ¿Dirías que tus amistades han ido cambiando o evolucionando conforme tú trayectoria iba discurriendo o por el contrario mantienes las mismas amistades? ¿tu relación con estas amistades era la misma hace unos años? *Si ha cambiado de amistades...* ¿Qué crees que diferencia a estas nuevas amistades de las de etapas anteriores? *En relación a sus amistades anteriores...* ¿Mantenéis mismos gustos, hobbies, etc.? ¿A qué crees que se debe esta “diferencia/similitud”?

- En esta línea ¿el desarrollo de tu trayectoria educativa y vital (y sobre todo tu acceso a la Universidad) te ha generado algún problema con tus amigos de la infancia? ¿Consideras que se ha generado alguna distancia respecto a esto? ¿A que la atribuirías? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Bloque 4: Final

- Agradecer su participación
- Abrir espacio para que añada sus propios comentarios
- Pactar formalización del retorno

<i>AÑOS</i>	<i>96-97</i>	<i>97-98</i>	<i>98-99</i>	<i>99-00</i>	<i>00-01</i>	<i>01-02</i>	<i>02-03</i>	<i>03-04</i>	<i>04-05</i>	<i>05-06</i>	<i>06-07</i>	<i>07-08</i>	<i>08-09</i>	<i>09-10</i>	<i>10-11</i>	<i>11-12</i>	<i>12-13</i>	<i>14-15</i>	<i>15-16</i>	<i>16-17</i>
<i>ESTUDIO</i>																				
<i>TRABAJO</i>																				
<i>OTROS</i>																				

<i>SATISF</i>	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	14-15	15-16	16-17
10																				
9																				
8																				
7																				
6																				
5																				
4																				
3																				
2																				
1																				
0																				

Recursos 3: Carta de presentación a los coordinadores de titulación

Benvolgudes i benvolguts coordinadors/es de titulació,

Ens posem en contacte amb vosaltres per demanar-vos la vostra col·laboració i suport institucional per al desenvolupament de la tesi doctoral del Sr. Alejandro Montes, que es desenvolupa en el marc del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona sota la direcció de la Dra. Aina Tarabini.

Les titulacions de les quals sou coordinadors/es han estat seleccionades per a desenvolupar un estudi empíric que pretén configurar un mapa representatiu de les vies d'accés dels estudiants a la Universitat Autònoma de Barcelona, tot identificant el seu perfil socioeducatiu i establint tipologies de trajectòries i motivacions d'accés a les diferents titulacions⁶¹.

El procediment per a portar a terme l'estudi és la realització d'una enquesta a una mostra d'estudiants de 1er curs (promoció 2014-15) de la vostra titulació. L'enquesta té una durada de 15 minuts, es farà de forma presencial a l'aula i serà distribuïda, processada i analitzada per l'estudiant. No cal dir que el doctorant es compromet a difondre els resultats de la recerca pels canals institucionals que la UAB i les diferents titulacions estimin pertinents. Així mateix, està obert a incloure a l'enquesta alguna pregunta específica que sigui d'especial interès per a les diferents titulacions.

Per tal de garantir la viabilitat i representativitat de l'estudi és imprescindible el vostre suport, contribuint –junt amb el doctorant- a la selecció dels grups de 1er en els quals es distribuirà l'enquesta i garantint que el professorat implicat s'avé a viabilitzar l'espai de temps requerit -15 minuts- per a la seva realització.

Amb aquest objectiu, us demanem que atengueu la petició de reunió que us farà el doctorant, sempre adaptant-se, evidentment, a les vostres possibilitats horàries.

Restem a la seva disposició per a resoldre qualsevol dubte o aclariment.

Gràcies per avançat per la vostra col·laboració.

Silvia Carrasco

Vicerrectora d'Estudiants i Cooperació

Aina Tarabini

Dra en sociologia

⁶¹ En el document adjunt podeu veure en detall els objectius de tot el procés de tesi doctoral i el disseny mostral elaborat per a la present fase d'investigació

Recurso 4: Operativización del perfil social del alumnado y sus familias

Para la conceptualización de la posición social objetiva del alumnado nos hemos inspirado en las categorías construidas por Subirats, Sánchez y Domínguez (2002) en su trabajo titulado “Clases sociales y estratificación”.

En este sentido, la operativización ha sido definida en base a las siguientes variables: la situación laboral, la categoría profesional y el nivel educativo máximo obtenido por los progenitores. Si bien, en algunos momentos específicos se han tenido en cuenta otras variables extraídas de la entrevista cualitativa como el lugar de origen o procedencia étnica, la configuración de la estructura familiar, la trayectoria de los y las hermanas u otras cuestiones referentes a la valoración subjetiva de la situación personal y/o familiar.

Como resultado, la clasificación de posiciones sociales y fracciones de clase resultante y utilizada a lo largo de la tesis es la siguiente:

Tabla 27. Clasificación de las categorías y fracciones de clase

Clase Alta <ul style="list-style-type: none">- Elite o clase alta social corporativa privilegiada<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel de estudios: medio y alto▪ Categoría laboral: Empresarios con asalariados o posiciones directivas o gerenciales de grandes empresas▪ Situación económico-laboral: ingresos altos o muy altos y situación laboral estable
Clase Media <ul style="list-style-type: none">- Clase media propietaria<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel de estudios: medio y alto▪ Categoría laboral: Empresarios con o sin asalariados (generalmente sin asalariados o con menos de 10 trabajadores)▪ Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos cónyuges empleados- Clase media asalariada profesional<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel de estudios: alto y muy alto▪ Categoría laboral: Profesionales liberales y técnicos altamente

	<p>cualificados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación económico-laboral: ingresos medios/altos, situación laboral estable y ambos cónyuges empleados <p>- Clase media asalariada dependiente</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de estudios: medio ▪ Categoría laboral: técnicos medianamente cualificados y personal administrativo ▪ Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos conyugues empleados
Clase Trabajadora	<ul style="list-style-type: none"> - Clase trabajadora estable <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de estudios: medio y bajo ▪ Categoría laboral: Personal administrativo, cargos intermedios y trabajadores cualificados agrarios, de la industria o del sector servicios. ▪ Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos conyugues empleados. - Clase trabajadora precaria <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de estudios: bajo ▪ Categoría laboral: trabajadores cualificados y no cualificados agrarios, de la industria o del sector servicios (generalmente no cualificados), trabajadores domésticos y desempleados. ▪ Situación económico-laboral: ingresos bajos, situación laboral inestable y frecuente presencia del desempleo en alguno de los conyugues.
Riesgo de Exclusión Social	<ul style="list-style-type: none"> - En riesgo de exclusión social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de estudios: bajo y muy bajo ▪ Categoría laboral: trabajadores no cualificados agrarios, de la industria o del sector servicios, trabajadores domésticos, trabajadores informales y desempleados. ▪ Situación económico-laboral: ingresos muy bajos, situación laboral

inestable y presencia prolongada del desempleo en uno o ambos cónyuges.

Fuente: Elaboración propia