

EL PRECIO DE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA PARA LOS JÓVENES DE CLASES POPULARES

*Impacto de la reforma de las tasas universitarias
de 2012 a través de los discursos de los estudiantes**

DELIA LANGA ROSADO

Resumen:

A partir del análisis cualitativo del discurso de estudiantes de orígenes populares, abordamos sus experiencias como universitarios en el contexto español, en donde se implementaron importantes cambios que afectan a las condiciones de acceso y permanencia en la universidad. Se aprecia cómo actualmente la apuesta universitaria se ha vuelto más costosa e incierta y por ello menos atractiva para los estudiantes de clases populares. Consideramos que esto se relaciona con la caída en el censo universitario que se ha ido registrando tras la implementación, en 2012, de nuevas políticas universitarias. En cualquier caso, no parece que las nuevas condiciones ayuden a resolver los problemas de eficiencia e inequidad del sistema universitario en España.

Abstract:

Based on the qualitative analysis of discourse of working-class students, we addressed their experiences as university students in the Spanish context, where important changes have affected the conditions of entering and remaining in the university. We observed that attending a university has become more costly and uncertain, and therefore less attractive for working-class students. We believe that this finding is related to the reduction in university enrollment that has occurred since the implementation of new university policies in 2012. In any case, the new conditions do not seem to contribute to solving the problems of efficiency and inequality in Spain's university system.

Palabras clave: educación superior; estudiantes; desigualdad educativa; clases sociales; política universitaria.

Keywords: higher education; students; educational inequality; social classes; university policy.

Delia Langa Rosado: profesora titular de la Universidad de Jaén, Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología. Despacho 180, cd. D-3, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071, Jaén, España. CE: dlanga@ujaen.es (ORCID: 0000-0002-7680-828X).

* Esta aportación se basa en los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto "Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén frente a la universidad de la crisis: proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

Introducción

En las últimas décadas en España los precios públicos de los estudios universitarios han seguido una tendencia privatizadora común –desde los noventa y acentuada en los últimos años– a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Delapierre, 2015). De tal modo, actualmente tenemos una de las tasas universitarias más caras de la Unión Europea, aún más en los másteres que en los grados. Aunque en este artículo nos centraremos en la reforma de las tasas que tuvo lugar con la aplicación del Real Decreto ley-14/2012, nos referiremos también a otro proceso anterior y cercano en el tiempo, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que culmina en 2010.

El EEES en nuestro país, conocido como reforma de Bolonia, sobre el aumento de los precios, supuso dos cambios: por un lado, unificó la duración de las titulaciones a cuatro años, por lo que desaparecieron las diplomaturas (tres años), que se trataba de una opción de menor riesgo que era elegida en mayor proporción por estudiantes de clases populares (Daza y Elias, 2013); así, la carrera se alargó al menos un año. Los grados, no obstante, lejos de aumentar su valía, parece lo contrario: lo que se revalorizó fue la formación de posgrado, especialmente los másteres. Estos pasaron a su vez a tener unos precios bastante más elevados (actualmente son un 67% más caros), lo que también es una importante novedad de Bolonia (Sacristán, 2014).

El segundo proceso, y el más importante en nuestra investigación, tiene lugar con el mencionado decreto de 2012 que, en el contexto de los recortes del gasto educativo resultantes de la crisis, sube los precios de los estudios universitarios, aunque con importantes diferencias territoriales (Ariño, 2014), en torno a un 32% en los grados y a un 75% en los másteres. Otra modificación importante de este decreto supone que el coste por crédito se incrementa exponencialmente con el número de veces que el estudiante se matricula en una asignatura. Es verdad que el monto que pagan las familias es bastante variable no solo según el grado de experimentalidad de los estudios cursados, sino de la comunidad autónoma en que se realicen. Tenemos desde regiones como la andaluza, que no distingue entre tipos de estudio y que estableció en 2018-2019 la gratuidad de las primeras matrículas por cada asignatura aprobada, hasta otras como Cataluña, donde las tasas son de las más caras, a pesar de las llamadas becas Equitat (Escardíbul, Morales, Pérez Esparrells y De la

Torre, 2013), que compensa la subida de los precios para las rentas más bajas. En todos los casos, no obstante, se produce un giro importante en las tasas, que no solo las encarece, sino que introduce, a modo de tasas de demérito, el criterio por el que se hace depender el precio de la matrícula del logro académico.

En este contexto, de carreras más largas y costosas, y lejos de lo que en un principio cabría esperar, desde 2013 se dan distintos decretos y medidas que han producido un vuelco en el sistema de becas quedando muy mermada su función social y se prioriza la eficiencia en el gasto. El sistema hace depender en mayor medida la obtención de las ayudas así como su cantidad de los logros académicos, por lo que son de carácter competitivo (Río-Ruiz, Jiménez-Rodrigo y Caro-Cabrera, 2015). El proceso de asignación de las ayudas –esta es otra novedad del “eficiente” modelo, al priorizar que el gasto público quede restringido a lo inicialmente presupuestado (lo que todos estos años no ha hecho sino decrecer)– se hace no solo competitivo sino más complejo e incierto para el becario. Todo esto se ha visto acompañado, además, de una disminución de la cuantía percibida (un 30% en estos últimos años, de un 49.5% para los perceptores de menor capacidad económica, los de umbral 1 de renta), resultante de haberse incrementado el número de becarios disminuyendo a la vez el importe del presupuesto destinado a becas.

Se asiste, pues, a una serie de transformaciones en el sistema de financiación universitaria, que hace recaer más el gasto de la educación en los estudiantes y sus familias, así como generan un mayor condicionamiento de este costo a los rendimientos académicos. Hay quienes señalan que estos cambios suponen una mejora en la eficiencia del sistema, y no afectarán en modo alguno a la equidad (Montalbán, 2019). Nosotros, no obstante, queremos hacer notar que este giro “eficientista” afecta de un modo especialmente negativo a los estudiantes de clases populares, que ya de por sí estaban más presionados por el rendimiento.

En efecto, los chicos y chicas de clase baja tienen más en cuenta el logro académico, tanto a la hora de acudir a la universidad y elegir titulación como a lo largo de la carrera universitaria. Así sabemos que para ellos la conformación de aspiraciones y aún más de expectativas educativas depende en mayor medida de los resultados escolares que los de clase media (Torío López, Hernández García y Peña Calvo, 2007; Martínez García, 2014; Torrents, 2016; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017). Esto guarda

relación con el hecho de que en la decisión de realizar estudios universitarios tengan más en cuenta la trayectoria previa como garantía de éxito (Langa-Rosado, 2018; Torrents, 2015). No son de extrañar, pues, tanto su infrarrepresentación en la población universitaria (24% de población universitaria de padres de niveles educativos bajos frente a 45% que suponen en la población total, Herrera, 2019), como sus menores tasas de acceso (28.3% los que tienen niveles educativos bajos frente a 82.6% de quienes son hijos de universitarios, Sánchez-Gelabert, Troiano, Elias, Torrents y Daza, 2019). Y, de entre los que acceden, su mayor tendencia es a optar por titulaciones más cortas y/o fáciles (Mingat y Eicher, 1982; Langa-Rosado y Río-Ruiz, 2013; Callender y Jackson, 2008; Triventi, 2011; Daza y Elias, 2013; Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017; Langa-Rosado, Torrents y Troiano, 2019).

De otro lado, existe también constancia de que los estudiantes de orígenes populares implementan en mayor medida conductas de compatibilización de estudios y trabajo (Metcalf, 2003; Triventi, 2014; Finkel y Barañano, 2014), si se pierde la condición de becario, o ante la insuficiencia de las becas y, en el peor de los casos, de abandono (Archer, Hutchings, y Ross, 2003; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006a y 2006b; Villar, 2010; Isleib, 2017). Esto nos remite, insistimos, a una más clara dependencia del logro como motivo justificador tanto del acceso como de la continuidad de la apuesta universitaria, entre los estudiantes de clases populares frente a los de posiciones más privilegiadas, que tienen más “naturalizada” la opción de cursar estudios universitarios (Reay, David y Ball, 2005).

Si este tipo de tendencia muestra una mayor aversión al riesgo o es más bien efecto de un cierto *habitus* más ponderador de los costes que implican las apuestas educativas no nos parece tanto una contradicción teórica a contrastar (Hatcher, 1998) sino que, en todo caso, nos anima a un abordaje empírico interpretativo como el que planteamos en esta investigación. En este trabajo nos hemos propuesto rastrear los sentidos que les dan los estudiantes a sus elecciones y experiencias universitarias entendiéndolos como “sujetos estratégicos” (Bourdieu, 1988), cuyas prácticas hay que contextualizar y comprender desde el lugar social desde las que se adoptan, pero sin concebir siempre las estrategias como operaciones lógicas, racionales y plenamente conscientes de cálculo de costes y beneficios, ni como un acto totalmente determinado por la posición de clase.

Objetivos

En este marco de sucesivas reformas orientadas a hacer depender la realización de estudios universitarios más del logro y la renta (los estudios se prolongan y sus precios aumentan, mientras menguan las becas) hemos pretendido acercarnos con nuestro trabajo al punto de vista del estudiante supuestamente más afectado, el de origen social bajo o medio-bajo. Hemos intentado reconstruir a través de la narración de sus experiencias los sentidos, las “razones prácticas” (Bourdieu, 1997) que les confieren a sus apuestas educativas en este contexto de nuevas y/renovadas constricciones.

En este artículo nos centraremos en el tema de los costes de estudiar, atendiendo especialmente a la subida de las tasas universitarias de 2012, por ser las más recientes y las que suponíamos tendrían más presentes los estudiantes. Intentaremos aportar luz, a partir del análisis de sus discursos, sobre las consecuencias que la reforma ha tenido en las estrategias académicas, nos adentraremos en los sentidos y la conciencia que tienen de estos cambios y trataremos también de ver qué nueva estructura de oportunidades confieren las nuevas tasas, que sin duda están relacionadas con las novedosas condiciones de acceso y mantenimiento de las becas.

Metodología

Dado el carácter interpretativo de nuestro trabajo, la estrategia metodológica que hemos seguido se ha apoyado en el análisis cualitativo de los discursos de los sujetos a los que hemos entrevistado. Hemos ido buscando en este sentido la saturación (Callejo, 1998), teniendo como categoría central de análisis la posición de clase de los sujetos (operacionalizada por la ocupación de los progenitores), aunque se ha buscado una distribución equilibrada y proporcional en cuanto a sexo y tipo de titulación, para evitar sesgos por sobrerrepresentación por este tipo de variables. No obstante, no hemos analizado específicamente la influencia directa que pudieran tener en los discursos.

Nuestro trabajo se ha sustentado, en concreto, en entrevistas que han tenido lugar en el curso 2015-2016 entre estudiantes de clases populares de la Universidad de Jaén (UJA);¹ dentro de estas clases se han incluido tanto a los obreros de distintos sectores como a los autónomos manuales. En concreto, la muestra la han compuesto: 14 estudiantes de clase obrera rural; 5 de clase obrera de Jaén capital, y 8 hijos de autónomos manuales, de pueblos de Jaén. Todos los estudiantes de clases populares han sido

becarios, 15 de ellos sin interrupción y 12 intermitentemente. En todos los casos se trata de jóvenes que llevaban al menos tres años de estudios universitarios.

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

Resultados

Estrategias ante la subida de las tasas. Los “traspiés” académicos: entre el abandono y la demora de la graduación

El modo en que se experimenta la subida de las tasas y su condicionamiento a resultados está muy relacionado con la trayectoria académica de los estudiantes, y dada la posición social desde la que hemos configurado nuestra muestra, esto está estrechamente vinculado con la condición de becario. Entre nuestros informantes hemos identificado en este sentido a un grupo de universitarios altamente “conseguidores”, que son aquellos que además necesitan en mayor medida y logran mantener las becas sin interrupción. En estos casos, no suelen darse segundas matriculaciones o son experiencias vividas como excepcionales, por lo que en las entrevistas no ha salido más que puntualmente este tema.

Sabemos, en efecto, que el comportamiento académico de los becarios es más eficiente que el del resto de los estudiantes (Río Ruiz y Jiménez Rodrigo, 2014; Berlanga Silvente, Figuera Gazo y Pons Fanals, 2018), se presentan y aprueban más las asignaturas matriculadas, tienen mayores tasas de rendimiento, éxito y evaluación.² No obstante, siempre pueden darse circunstancias que ayudan a quebrar este tipo de carreras exitosas, máxime cuando el umbral del éxito/fracaso de repente se rebaja como consecuencia de las nuevas reglas institucionales. Qué sucede en estos casos, qué sucede cuando se suspende alguna asignatura y se empiezan a pagar matrículas multiplicadas, lo que suele venir aparejado en muchos casos de la pérdida de las becas. Analizaremos distintos casos-tipo de estudiantes que entran en esta suerte de dinámicas. Intentaremos describir las estrategias adoptadas, así como los argumentos o razones que se despliegan ante el

aumento de los costes directos que implica continuar con los estudios en estas circunstancias sobrevenidas.

Empezaremos recordando que el estudiante de orígenes populares no vive sin cierto sentimiento de deuda con respecto a la familia su apuesta universitaria o, dicho en otras palabras, no siente como un derecho incuestionable (*entitlement*) la opción de cursar estudios universitarios (Langa-Rosado y David, 2006; Langa-Rosado, 2019). Por eso, en caso de carreras que tienen algún tipo de traspíés académico,³ la opción del abandono, o incluso la de suspender temporalmente los estudios, se baraja con frecuencia. Veamos en este fragmento discursivo como A⁴ se debate a duras penas entre el abandono y la continuidad con su apuesta promocionista:

Por pocas lo dejo yo también. Pero volví a pensar, *¿y dónde me meto? O esto o... Mi familia es toda de Pegalajar* y allí lo que va es... trabajar en las olivas, en el campo. Y mi padre y eso “Al campo, venga. Y verás como cuando estés dos años en el campo te darán ganas otra vez de estudiar”. Y yo “No, pues venga. Vamos a probar otra vez” (A, V, Ingeniería mecánica).

De hecho, uno de los problemas actuales más acuciantes del funcionamiento de las instituciones universitarias en nuestro país tiene que ver con el alto porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios, casi un tercio, lo que (con variables psicológicas o académicas), se empieza a relacionar con la mayor presión de las segundas matrículas (Pérez y Aldás, 2019).

Cuando se truncan las trayectorias académicas, si no se llega a abandonar, un modo muy común de ganar legitimidad para persistir es empezar a compaginar los estudios con algún tipo de trabajo. Esta estrategia en todo caso implica un incremento del tiempo empleado para concluir el grado:

Lo que hice fue partírmelo en..., en dos años y compaginé el estar en la facultad con trabajar.

ENTREVISTADORA: ¿Pero y dos años te hacían falta, si más o menos tu habías ido sacándolo...el año o los años limpios hasta el momento...?

Sí..., pero lo veía..., es como que al no tener esa ayuda pensé cogermé menos créditos, a lo mejor dedicar un poco de tiempo a trabajar, que lo que me dediqué fue a cuidar ancianos por las noches y... ese poquillo dinero, ese poquillo tiempo que perdía, a lo mejor era dinero que podía ayudar a mis padres a mantenerme allí el piso y demás (P, V, Biología).

En relación con estos procesos de demora de la graduación, especialmente entre los estudiantes de carreras técnicas, tenemos discursos que nos informan de cierta “labor de ingeniería”, de cierta “táctica” en las prácticas de matriculación, lo que en todo caso coadyuva a alargar la carrera:

El año que viene sí que fue... Hice..., vamos que las que me cogí, las que no aprobé. En plan..., obviamente me cogí menos, y ya te digo, no sé si fueron cinco de cinco o algo así. Desde... desde ese año sí que es verdad que me cojo menos, ¿ves tú? Porque el que mucho abarca al final... Y..., digamos, que pongo objetivos realistas ¿no? y en función de la dificultad y eso conforme vas..., hasta el final de la carrera ya te tienes que coger casi, casi menos. [...] Me he cogido las cinco más difíciles para el año que viene tener otras seis... asequibles, ¿no? Me podía haber cogido las doce, pero... o las once pero... es tontería (G, V, Ingeniería mecánica eléctrica).

Cuando..., por ejemplo, yo me pongo más... a estudiar las asignaturas que son de segunda matrícula que las que son de primera matrícula porque digo: “es que estas...” prefiero suspender una de primera matrícula, que el año que viene me cuesta el doble, a una de segunda matrícula que me cuesta el triple, me sale más barato, ¿me entiendes? [...] (P, V, Ingeniería informática).

El montante de las matrículas dobles, no obstante, a pesar de los pagos fraccionados, les hace pensar en algún caso en tácticas de abaratamiento, como de pasarse a otra especialidad de Ingeniería para que las tasas fueran de primera matrícula:

Ya te digo, porque ha habido gente que... tienes que buscar trucos de cambiarte a esta carrera o a otra para..., porque en Ingeniería los dos cursos son comunes, entonces tú te cambiabas a otra titulación, yo estoy en Mecánica, te cambias a Eléctrica me convalidan todas, hago la matrícula y me cuenta como primera matrícula otra vez (G, V, Ingeniería mecánica eléctrica).

Pero no solo encontramos entre los estudiantes de carreras técnicas estrategias de demora por evitar matriculaciones más caras e ir a lo más seguro. El caso de T, estudiante de Derecho, es muy explícito a lo largo de toda la entrevista acerca de lo pernicioso y escasamente motivador lo que ella entiende se convierte en un castigo a los suspensos:

No estimula. Yo creo que al revés. Paraliza más la situación. Porque tú estás realmente motivado de que tienes que estudiar tal y cual, pero si te suben ese año ya sabes, tú te planteas lo siguiente: “El año que viene me matriculo de una menos o esta me la tengo que quitar sí o sí y a lo mejor le quito tiempo a otra asignatura porque esta me la tengo que sacar obligatoriamente porque si no el año que viene ya me cuesta el triple”. Entonces es como que ya nos marcamos, como dejamos la otra asignatura más de lado porque esta hay que sacársela sí o sí. [...]. Y entonces yo creo que no..., que no es con que te aprieta las tuercas, sino que simplemente te agobia más. [...]. Entonces estás arrastrando... dices: “Me están castigando por una cosa que realmente no ha sido...” (T, M, Derecho).

Para finalizar este apartado, apreciamos cómo las nuevas condiciones institucionales en precios y becas –dado el aumento de exigencias– precipita los llamados “traspies académicos”. Cuando sobrevienen estas disrupciones en las trayectorias, hemos visto que entre estos estudiantes –en los que la apuesta universitaria necesita de mayor justificación y por ello es más dependiente del logro académico– se baraja en mayor grado la posibilidad de compatibilizar los estudios con el trabajo. Esto, unido a la “táctica” en las prácticas de matriculación que buscan reducir el monto de los precios de los estudios, redundando en procesos de demora de la finalización del grado y en todo caso en nuevas e inequitativas dificultades tanto materiales como académicas.

Tengamos en cuenta en este sentido que otro de los puntos débiles del rendimiento de la universidad española se refiere a los bajos porcentajes de idoneidad y graduación de los estudiantes (Montalbán, 2019). En efecto, algo más de la mitad de los estudiantes no logran alcanzar su titulación, incluso en un curso más de lo previsto,⁵ mientras que solo 34% lo hace en su tiempo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Precisamente en el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) del curso 2016-17 (Hernández y Pérez, 2018) se indica que las diferencias entre las tasas de graduación de las universidades públicas y privadas muestran una diferencia de 16 puntos a favor de estas últimas y, en concreto, se señala como una de las causas la reducción en el número de créditos de los alumnos de las públicas como estrategia defensiva ante el encarecimiento de las tasas.

Bolonia: carreras más costosas

Hemos identificado entre nuestros estudiantes una recurrente confusión al hablar de la política del aumento de las tasas, consistente en que muchos de ellos la han remitido a la reforma de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Recordemos que este proceso culminó solo un año antes de la reforma de las tasas y que dio lugar a una considerable contestación social sobre todo por parte de los estudiantes. Quizá ahí es donde hay que buscar los ecos de esta no muy precisa asociación de ideas, pues de hecho buena parte de las movilizaciones mostraron el rechazo al significativo aumento del precio de los estudios que implicó Bolonia, antes incluso de la espectacular subida de las tasas de 2012:

Yo entré con el Plan Bolonia desde el primer día y..., desde el primer día que lo pusieron fue, lo cogí yo. De hecho fue mi generación la que experimentó ese cambio. Y claro, cuando ya iban encima duplicando el precio, la primera asignatura te cuesta setenta euros pero si al año siguiente la duplican son ciento cuarenta y al año siguiente ya son trescientos ochenta (I, M, Ingeniería civil).

La adaptación al EEES supuso un cambio en las tasas de los másteres, que pasaron a ser bastante más caras que las de los grados. No obstante, no es este el aspecto que más mencionan los estudiantes, sino que más bien hacen referencia a un incremento de las exigencias del grado que, a la postre, lo hacen más difícil o costoso. En el siguiente fragmento se refleja una dura crítica al nuevo requisito de la titulación en un segundo idioma. Este joven es muy explícito a la hora de valorar que la reforma de Bolonia al final hace que cierto tipo de estudiante deba emplear más tiempo del teórico para concluir su carrera:

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

ENTREVISTADORA: Pero, ¿cuál es ese año de repesca?

No, de..., me refiero..., mis amigos siempre me lo contaban así cuando yo..., antes de meterme en la universidad..., me decían: “Mi carrera es cuatro años más otro año” y decía: “más otro año, ¿por qué?” se pone: “pues para quitarme las asignaturas que lleve y el inglés” [...].

Luego no sé cómo me va a venir la cosa. Lo mismo después acabo la carrera y tengo que echar un año para lo del inglés y demás, academia, y para eso no hay becas ni hay nada [...]. Porque... es que tengo muy mala base. Es que lo que no entiendo es, si yo quiero mi título pues que me den mi título. Si después para el trabajo necesito el título de inglés pues que me pidan el inglés y, vale, no podré acceder a eso a la oposición o a lo que sea, pero yo mi título, si yo ahora quiero por ejemplo hacerme autónomo o lo que sea o alguien me quiere contratar, digamos en el pueblo, que no te hace falta el inglés para nada porque por mucho que digan que hace falta el inglés a todo el mundo, a todo el mundo no le hace falta el inglés (C, V, Gestión y administración pública).

Ha sido recurrente la referencia a este año de demora, de “pelotilla”, al decir de otros, de repesca, como acabamos de ver, que se suele destinar a los componentes curricularmente menos regulares, que se viven como nuevas dificultades o exigencias: el Trabajo fin de grado (TFG), el título de idiomas, las asignaturas que han ido quedando pendientes:

Yo tengo el año que viene de prácticas y Trabajo fin de grado. Como yo voy arrastrando las tres asignaturas, cuando me quedaron en primero las tres asignaturas... yo al año siguiente me matriculé de siete de segundo y de las tres de primero. Las tres de segundo que me quedaron las cogí en tercero, y las tres de tercero que..., que estaban sin matricular las he cogido ahora. Entonces, claro, yo tenía este año seis de cuarto y tres de tercero, con nueve asignaturas ya se disparaba la matrícula y etcétera, etcétera, y el tiempo. Entonces pues decidí dejar esas cosas para el año que viene (C, M, Psicología).

Pues eso es que no sé si podré entrar porque tenía el TFG ahora para julio pero es que... Que va a ser imposible. Es que tengo que entregarlo el quince de mayo y tengo asignaturas y tengo el TFG y tengo también el idioma (F, M, Filología hispánica).

De igual modo, han sido reiteradas las críticas a la obligatoriedad de la asistencia a las clases, por la dificultad que implica especialmente para los estudiantes que trabajan. En general, hemos apreciado una muy frecuente apelación a que el sistema Bolonia implica más asistencia, controles, evaluaciones, lo que perjudica a quienes tienen que realizar otras tareas o no se presentan a sí mismos como estudiantes a tiempo completo:

En el plan antiguo..., en la diplomatura sí..., y entonces me metí en el Bolonia y, bueno, estos son opiniones, pero para mí el nivel es mucho más bajo ahora, no sé, yo a lo mejor yo lo veo desde otro punto de vista, pero veo que el nivel es muy bajo en algunas asignaturas, también veo que se nos trata muchas veces, depende de los profesores, como, como niños pequeños..., y no sé, es que...

Y sin embargo con el Bolonia de algunas asignaturas sí, no sé si eso va relacionado directamente con el cambio de plan, pero yo ahora sí que lo noto, es que yo he visto cosas en estos años que yo no me esperaba ver en una universidad..., tratar a una persona de cincuenta años como una niña pequeña..., eso no, no me esperaba yo verlo, hay profesores que sí han sido muy flexibles, entiende que cada alumno tiene pues su vida, sus problemas, sus cargas familiares, otros trabajos..., pero hay profesores que no (V, M, Trabajo social).

También hay quien apunta, por otra parte, a la condensación de contenidos que supone haber pasado de las antiguas licenciaturas (cinco años) a los grados, lo que al final se concreta de nuevo en sobrecarga o incremento de dificultades para el estudiante:

Yo no sé si lo que pretenden es acabar con la universidad y dejarlo todo en módulos para la gente que se vaya a trabajar o no lo entiendo. Yo creo, yo lo achaco más al hecho de que..., que la gente también financie su carrera. Porque yo tengo una teoría que es, si tú quieres ser profesor de historia, una carrera no son cuatro años, son cinco, aunque te digan que son cuatro. Cuatro te los va a financiar el gobierno y el quinto te lo vas a financiar tú como puedas (M, V, Historia).

Sí. Mi promoción es la primera de grado de biología de allí de..., de Granada. Y... a mí me pilla desde el principio. Lo que pasa es que allí tienen Bolonia para unas cosas y Bolonia no para otras cosas, o sea, por ejemplo, lo que es la estructura de los exámenes, los trabajos en grupo, el aprendizaje autónomo, sí lo tienen Bolonia pero, por ejemplo, el temario sigue lo mismo que se daba en licenciaturas antiguamente, entonces asignaturas a lo mejor que antes eran anuales son ahora cuatrimestrales (P, V, Biología).

Para concluir, observamos que la representación que los estudiantes se hacen del llamado proceso de Bolonia redundo en una crítica percepción del aumento de dificultades y exigencias que los recientes cambios ins-

titucionales han introducido. Estos nuevos requerimientos se entienden además como bastante arbitrarios en muchos casos y desde luego provocan un aumento de los esfuerzos que implica la carrera universitaria para estos estudiantes, recordemos, especialmente ponderadores de los costos en sus conductas educativas.

El grado como carrera de obstáculos: los arrepentimientos

En efecto, hemos identificado entre muchos de nuestros entrevistados una clara conciencia del aumento de exigencias y restricciones, en última instancia materiales, para la finalización exitosa de los estudios. Contamos con vívidas expresiones de la obtención del grado experimentada como carrera de obstáculos hacia una meta (“yo quiero trabajar ya”) que se torna distante incluso cuando se avanza en la carrera. Ello genera un bucle de angustia, una sensación de incertidumbre, que domina no pocos de los discursos de estos jóvenes, sobre todo cuando intentan expresarse acerca de sus planes de futuro (Langa-Rosado, 2018).

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

En relación con esto, el discurso de que la universidad, por exceso de formación teórica, no prepara realmente para ejercer profesionalmente y además exige involucrarse en una carrera larga, y de cada vez de más e

inciertas exigencias, lleva a algunos de nuestros estudiantes a mirar retrospectivamente con dudas su elección de cursar en la universidad. Como contraposición, imaginan que hubiera sido una mejor apuesta (más segura, menos arriesgada) haber hecho un módulo superior de Formación profesional (FP): “implica no perder tanto el tiempo”:⁶

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

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

La formación profesional es más atractiva para muchos, dice este chico, por su mayor potencial de capacitación y su mayor conexión con el mercado laboral:

Entonces si tú la formación universitaria te ciñes aquí a venir a clase y a sacar tus buenas o malas notas y a terminar la carrera vas a irte con tus setenta compañeros de clase o tus cien al INEM [Instituto Nacional de Empleo] directo. O sea, que si tienes inquietudes de trabajar o te..., o te formas en idiomas o haces..., o buscas voluntariados o buscas como encajar con tu perfil profesional de alguna manera o no... o no hay futuro. Entonces, yo creo que la universidad tiene que dejar de entenderse como el monopolio y entenderse como una herramienta formativa más, sino no vas... sino no se va a entender nunca como formación a lo largo de la vida una tarea universitaria, ¿por qué los FP se están colapsando? (J, V, Educación social).

Especialmente significativo es el caso que representa una joven que abandona tras cinco años cursando Ingeniería y pasa a cursar un módulo de formación profesional. Su discurso revela muchas de las tensiones que están detrás de las experiencias de este tipo de estudiantes que se embarcan en apuestas que, en un momento determinado, ante un cúmulo de circunstancias personales y agravantes institucionales, se les tornan excesivamente “ambiciosas”:

En principio sí. Tenía pensado en un FP por el miedo de meterme en una carrera y no saber sacarla. O no poder sacarla como me ha pasado pero lo luego pensé ¿Y si me meto en un FP y luego me quedo con mi cosa de y si me hubiera sacado una carrera? Por lo menos haberlo intentado ¿Y luego me arrepiento a lo largo de la vida de no haberlo hecho? Digo: “prefiero meterme...”. Pero claro eso son cosas que piensas en el principio. Prefiero meterme en una carrera que ya tendré tiempo de rectificar después. Pero ahora te pasan las cosas y dices tú: “He estado cinco años en una carrera que sí dicen que no, dicen”. A ver yo también..., lo que pasa que no me pongo a pensar ya en plan mal. No es tiempo perdido porque esos dos años los tienes ahí. Esos dos años que has conseguido sacar los tienes ahí. Pero claro durante esos cinco años que yo he estado en la carrera podía haberme sacado dos FP. Pero claro eso ya son... que te pones a pensar y ya solo piensas malamente ¿no...? (I, M, Ingeniería civil).

Veamos con qué claridad describe lo intrincado del bloqueo académico y psicológico, con las nefastas consecuencias que al final le llevan a abandonar.

Y ya el resto es que como intenté llevarlo, desde segundo intenté llevar las doce asignaturas para delante... Si en primero intenté llevar diez y me quedaron tres, si en segundo intentas llevar doce pues ya no te van a quedar tres te van a quedar seis, que fue lo que a mí me pasó. Claro, al siguiente año dices: “Pues bueno, pues me matriculo de esas seis”. Vale, matricúlate de esas seis pero si dos de ellas se te atrancan... Al año siguiente dice: “bueno pues me matriculo de esas que se me han quedado ahí y otras dos o tres por cambiar un poco y que no sea estudiar siempre lo mismo” Pero, ¿si ya estás atascado?, ¿ahí, ya no sales de ahí? Ya no vas a salir de ahí por mucho que quieras (I, M, Ingeniería civil).

Notemos que menciona como una de las causas de su bloqueo, el que su apuesta estuvo recorrida todo el tiempo, y aún más cuando empezó a fracasar académicamente, por la tensión producida por el “sacrificio” que habían hecho sus padres en su apuesta universitaria. Este bloqueo, relata, le duró casi dos cursos, en los que, aunque aprobaba solo una asignatura o dos, no se decidía a abandonar la carrera por el sentimiento de deuda contraída con su familia:

“Necesitas ayuda, necesitas un psicólogo” [le decía el novio]. Yo por entonces yo no podía ni hablar de lo que me estaba pasando. A ver, ahora hablo, lo tengo ahí pero... Porque yo, a mí me mentaban la carrera...Yo no quería dejarla. Yo después de todo lo que estaba pasando yo no quería dejarla. Yo llegar a la decisión de decir: “no sigo, la aparto ahí...”. Que no es decir: “ala, ahí se va a quedar”. Porque yo lo veía como cinco años mis padres han estado pagando para tirar el dinero (I, M, Ingeniería civil).

La densidad simbólico-afectiva que contienen estos casos parece expresar cierto tono de “irrealidad” en el modo en que se perciben las apuestas promocionistas de estos estudiantes de clases populares cuando por uno u otro motivo se tornan disruptivas. Al recalcular los riesgos y precariedades que la opción universitaria les está suponiendo, expresan, en efecto, haber entrado en cierta espiral de contradicciones que los atrapa cada vez más, y de la que a veces solo se consigue salir abandonando. No olvidemos que los riesgos y la incertidumbre no han hecho sino multiplicarse en los últimos años, con el aumento del precio de la matrícula, y su condicionamiento a los resultados, el endurecimiento del acceso y retención de las becas, o el crecimiento de las dificultades económicas para buena parte de este tipo de familias.

Conclusiones. Discusión de resultados

Hemos apreciado cómo la reforma de las tasas configura un nuevo escenario especialmente constrictivo para los estudiantes de clases populares, y aún más al ser sucedida y multiplicada en sus efectos por la casi coetánea en el tiempo reforma en el sistema de las becas. Las nuevas condiciones de estudio resultantes de las reformas han supuesto principalmente el condicionamiento del precio de las matrículas al rendimiento académico así como la sujeción a resultados del mantenimiento de las becas. A va-

rios años de haber iniciado sus apuestas, son muchas las constricciones nuevas y antiguas que estos jóvenes han ido experimentando, todo lo cual se concreta en una mayor presión material y en la necesidad de adoptar nuevas estrategias. Entre estas, en el caso de carreras que se ven de algún modo truncadas, el abandono, la prolongación de los estudios, cuando no la suspensión temporal de ellos y/o el inicio en el mundo laboral como forma de conseguir ingresos adicionales, parecen ser las más frecuentes.

Entre nuestros estudiantes, en efecto, asumir la dependencia económica con respecto a la familia sigue siendo una cuestión problemática y aún más contradictoria resulta cuando las carreras se complican con matrículas más caras y/o pérdida de las becas. Estudiar es costoso, y no se entiende, insistentemente, como un derecho incuestionable (*entitlement*). Comenzar a trabajar es una forma de ganar autonomía en la estructura de derechos familiares y de aminorar el sentimiento de deuda por la dependencia contraída con los padres. Todo ello, no obstante, redundará en una prolongación de la consecución del grado para este tipo de estudiantes que entran en una u otra forma de trayectoria disruptiva.

También hemos apreciado todo un despliegue de cierta “ingeniería” en los modos de matriculación: priorizar las asignaturas más fáciles o más baratas, evitar el pago de matrículas repetidas y que se pueden volver a encarecer o reducir el número de créditos matriculados como modo de asegurar la permanencia en la universidad, de ir sobre seguros, y/o de recuperar o mantener las becas.

En general, nos ha resultado muy significativa la imagen de la “carrera de obstáculos” como expresión de la vivencia del desarrollo de la carrera académica para este tipo de estudiantes que estamos describiendo. Hemos visto, además, cómo manifiestan con claridad una valoración crítica del llamado “Plan Bolonia” que entienden aumenta los requisitos y exigencias y, en definitiva, los costes reales, materiales y en tiempo, que implica para ellos la apuesta universitaria.

Si nuestro sistema universitario adolece importantes problemas estructurales de una deficitaria equidad en el acceso y de la ineficiencia que suponen las altas tasas de abandono y, en cambio, los escasos porcentajes de idoneidad y graduación (Montalbán, 2019), no parece que aumentar el costo privado de los estudios, tanto por la subida de las tasas como por las transformaciones en las becas, sean medidas que apunten a resolver estos problemas. Al menos para los estudiantes de orígenes populares, ya

de por sí muy dependientes del logro académico en sus decisiones, hacer que estas aún se hallen más condicionadas a los resultados, no supone sino aumentar las presiones, contradicciones y crear nuevas precariedades; lo que difícilmente podemos imaginar que ayude a una más solvente implementación de su rol académico.

De otro lado, la literatura sociológica nos muestra cómo los jóvenes de clases populares despliegan un estilo de elección de carrera más *evitador* de riesgos, o que pondera más los costes que implica la apuesta educativa. La gestión de la incertidumbre que conlleva la subida de las tasas, su condicionamiento al logro, unido a la reforma hacia un sistema competitivo en la obtención de becas, es obvio que se vuelve un coste adicional (Brynin, 2017), un nuevo obstáculo para las carreras de estos estudiantes, pues les hace todavía más dependientes de los resultados que van obteniendo, a la vez que les resulta más difícil proyectar el futuro. Esto da lugar incluso a expresiones de arrepentimiento sobre la opción tomada, que se compara en no pocas ocasiones con vías educativas menos costosas e inseguras como, por ejemplo, la Formación profesional.

Consideramos que este cúmulo de factores que median las experiencias estudiantiles nos puede estar anunciando, e incluso dando ya claves interpretativas, de ciertos procesos de autoexclusión de los estudios universitarios en aras de apuestas de promoción menos arriesgadas. Hay quienes señalan, no obstante, que las medidas de política educativa como las indicadas en este artículo no tienen efecto en el acceso, pues las tasas netas de escolarización universitaria no han descendido (Carabaña, 2018; Martínez-García, 2019) e incluso han aumentado. No obstante, lo que nuestros discursos muestran está más en consonancia con la caída bruta en el acceso a la universidad que se está registrando desde 2012, justo tras la aplicación de las nuevas medidas de política educativa, que se concentra en los alumnos de grado de las universidades públicas, y no en los másteres, y aún menos en los de las instituciones privadas.⁷

Herrera Cuesta (2019) señala, por otra parte, una caída de entre 4 puntos y medio y 7 en la representación en el porcentaje que suponen los estudiantes de más bajo nivel socioeconómico entre el curso 2011 y el 2015-2016. De otro lado, Troiano y Torrents (2018) apuntan, para el caso de las universidades catalanas, un descenso en los estudiantes menos tradicionales, en concreto los procedentes de los módulos de FP, de los mayores de 25 años, así como de aquellos con familias de menos capital

cultural. También se puede apreciar un cierto cambio en la tendencia a elegir carreras difíciles y caras que se reduce 11% de 2008 a 2014 (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017), al tiempo que un aumento del peso de las calificaciones a la hora de pensar en la universidad para los estudiantes de orígenes bajos (Daza, Troiano y Elias, 2019).

Las tendencias estadísticas que acabamos de señalar necesitan ser contrastadas longitudinalmente y quizá por ello son controvertidas en su análisis e interpretación. Habrá que seguir concretando empíricamente y a lo largo de un periodo más largo quiénes, qué posiciones sociales concretas, están dejando de venir o de elegir determinadas carreras, o están incluso abandonando la universidad, para avanzar en el análisis del impacto de los recientes cambios institucionales. Esta sería quizá la principal limitación de nuestro estudio. Con esta aproximación hemos querido, no obstante, al acercarnos al punto de vista de los principales afectados, los estudiantes de clases populares, contribuir parcialmente a interpretar las tendencias que muestran hasta ahora las estadísticas. Las tasas universitarias, en efecto, no constituyen sino una manifestación de preferencias cuya agregación nos informa de pautas que son alimentadas o frenadas también por los sentidos (“razones prácticas”) que les dan los sujetos a sus acciones. Habernos acercado a describir algunos rasgos de estos sentidos o de los marcos desde los que se generan, pensamos que ha sido nuestra principal aportación. Esperemos que en todo caso contribuya a dar lugar a nuevas hipótesis sobre las formas en que se concreta y reproduce la inequidad en los estudios universitarios.

Notas

¹ Se trata de una universidad pública de la comunidad autónoma de Andalucía, que cuenta actualmente con unos 15 mil estudiantes, casi 80% procedentes de la provincia de Jaén. Es una universidad representativa de los procesos de descentralización de la oferta universitaria que tuvieron lugar en España a partir de los años noventa, y que abrieron las oportunidades educativas a nuevos sectores sociales.

² Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Las tasas de rendimiento (relación entre créditos superados y matriculados) de los becarios son de 87.6% mientras que las de los no becarios de 73.4%. A su vez, la tasa

de éxito (relación entre créditos superados y presentados) es para los primeros de 92% y para los segundos de 85%, mientras que la tasa de evaluación (relación entre créditos presentados y matriculados), de 95% para los becarios y de 85% para los no becarios.

³ Insistimos, las condiciones que definen lo que sería este “traspie” precisamente son las que se han endurecido, tanto en las tasas (mayores progresivamente a medida que se suspende), como en el sistema de becas, que pasa a ser competitivo y más dependiente del logro.

⁴ La manera en que identificaremos a nuestros informantes será con la inicial de su

nombre, ficticio; seguida de la inicial del sexo y la titulación.

⁵ Esta cifra, que ya es alta, aún es más estridente en las carreras técnicas donde hablamos de dos tercios de los universitarios.

⁶ Hacer un módulo de FP superior, que es a lo que se refieren, supone tan solo dos años.

⁷ En el caso de las enseñanzas de ciclo y grado, la demanda se ha reducido globalmente un 5.2% entre el curso 2008-2009 y el curso

2016-2017. Pero, mientras en las universidades públicas la disminución ha sido de 8.7%, en las privadas experimentan un crecimiento de 24.1%. En el caso de la matrícula de máster, el incremento de la demanda ha sido muy intenso, tanto para las universidades públicas como para las privadas, aunque es reseñable que estas últimas hayan absorbido 41% del mismo, cuando la participación global del sector es de 16.4% (Hernández y Pérez, 2018).

Referencias

- Archer, Louise; Hutchings, Meryn y Ross, Alistair (2003). *Higher Education and social class*, Londres: RoutledgeFalmer.
- Ariño, Antonio (2014). “La dimensión social de la educación superior”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-41. DOI: 10.7203/RASE.12.2.15314
- Berlanga Silvente, Vanesa; Figuera Gazo, María Pilar y Pons Fanals, Ernest (2018). “Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con *beca salario*”, *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1, 209-230. DOI: 10.5944/educXX1.20193
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*, Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*, Madrid: Anagrama.
- Brynin, Malcom (2017). “Higher Education: too risky a decision”, en A. Mountford-Zimdars y N. Harrison, *Access to Higher Education. Theoretical perspectives and contemporary challenges*, Londres: Routledge, pp. 101-112.
- Cabrera, Lidia; Bethencourt, José Tomás; González, Miriam y Álvarez, Pedro (2006a). “Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios”, *Relieve*, vol. 12, núm.1, pp. 105-127.
- Cabrera, Lidia; Bethencourt, José Tomás; González, Miriam y Álvarez, Pedro (2006b). “El problema del abandono de los estudios universitarios”, *Relieve*, vol. 12, núm. 2, pp. 171-203.
- Carabaña, Julio (2018). “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm.1, pp. 109-112. DOI: 10.22325/fes/res.2018.6
- Callejo, Javier (1998). “Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la saturación”, *Sociológica*, núm. 3, pp. 93-119.
- Callender, Claire y Jackson, Jonathan (2008). “Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study?”, *Studies in Higher Education*, vol. 33, núm. 4, pp. 405-429.
- Daza, Lidia y Elias, Marina (2013). “¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual”, *Tēmpora*, núm. 15, pp. 71-91.
- Daza, Lidia, Troiano, Helena y Elias, Marina (2019). “La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos”, *Papers*, vol. 104, núm. 3, pp. 425-445. DOI: 10.5565/rev/papers.2546
- Delapierre, François (2015). *La bomba de la deuda estudiantil*, Barcelona: Icaria.

- Escardíbul, Josep Oriol; Morales, Susana; Pérez Esparrells, Carmen y De la Torre, Eva (2013). “Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por CCAA (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior”, comunicación en *Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE)*, Universidad de La Coruña.
- Finkel, Lucila y Barañano, Margarita (2014). “La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 7, núm. 1, pp. 82-103.
- Hatcher, Richard (1998). “Class Differentiation in Education: rational choices?”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-24.
- Hernández, Juan y Pérez, José Antonio (2017). *La Universidad española en cifras, 2015/2016*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Hernández, Juan y Pérez, José Antonio (2018). *La Universidad española en cifras, 2016/2017*, Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Herrera Cuesta, Daniel (2019). “¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 12, núm. 1, pp. 7-23. DOI: 10.7203/RASE.12.1.13177
- Isleib, Sören (2017). “How educational background is shaping (types of) Higher Education Dropout”, trabajo presentado en la Conferencia ECER 2017, Copenague. Disponible en <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41111/>
- Langa-Rosado, Delia (2018). “La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm. 1, pp. 137-145. DOI: 10.22325/fes/res.2018.9
- Langa-Rosado, Delia (2019). “El sentido de las becas para los estudiantes universitarios de clases populares. Impacto del nuevo sistema de becas en la universidad española”, *International Journal of Sociology of Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 105-126. DOI: 10.17583/rise.2019.3802
- Langa-Rosado, Delia y David, Miriam (2006). “A ‘massive university or a university for the masses’: Continuity and Change in Higher Education in Spain and England”, *Journal of Education Policy*, vol. 21, núm. 3, pp. 343-365. DOI: 10.1080/02680930600600630
- Langa-Rosado, Delia y Río-Ruiz, Manuel Ángel (2013). “Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas”, *Tempora*, núm. 16, pp. 71-96.
- Langa-Rosado, Delia, Torrents, Dani y Troiano, Helena (2019). “El carácter contingente de las elecciones y las experiencias universitarias: riesgo y origen social”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 12, núm. 2, pp. 228-244. DOI: 10.7203/RASE.12.2.14308
- Martín Criado, Enrique y Gómez Bueno, Carmen (2017). “Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar”, *Revista Española de Sociología*, vol. 26, núm. 1, pp. 33-52. DOI: 10.22325/fes/res.2016.2
- Martínez García, José Saturnino (2014). “Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 7, núm. 2, pp. 449-467.

- Martínez García, José Saturnino (2019). “La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempos de crisis económica”, en *VIII Informe Foessa*, documento de trabajo 3.9, Madrid: Fundación Foessa.
- Metcalf, Hilary (2003). “Increasing inequality in higher education: the role of term time working”, *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 315-329. DOI: 10.1080/03054980307447
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016*, Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mingat, Alain y Eicher, J. C. (1982). “Higher education and employment markets in France”, *Higher Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 211-220. DOI: 10.1007/BF00139689.
- Montalbán, José (2019). “Financiación universitaria: desafíos y soluciones potenciales”, *Estudios sobre la economía española-2019/16*, Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada. Disponible en <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-16.pdf>
- Pérez, Francisco y Aldás, Joaquín (2019). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas. Ranking 2019, 7ª ed.*, Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas/ Fundación BBVA.
- Reay, Diane; David, Miriam y Ball, Stephen (2005). *Degrees of Choice: social class, race and gender and gender in higher education*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Río-Ruiz, Manuel Ángel y Jiménez-Rodrigo, María Luisa (2014). “Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, núm. 3, pp. 609-632. DOI: 10.3989/ris.2013.03.05
- Río-Ruiz, Manuel Ángel; Jiménez-Rodrigo, María Luisa y Caro-Cabrera, Manuel Jesús (2015). “The shifting financial aid system in Spanish University: grant-recipients’ experiences and strategies”, *Critical Studies in Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 332-350.
- Sacristán, Vera (2014). *El cost d’estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)*, Barcelona: Observatory del Sistema Universitari.
- Sánchez-Gelabert, Albert; Troiano, Helena; Elias, Marina; Torrents, Dani y Daza, Lidia (2019). *Qui estudia a la universitat? Anàlisi de 15 anys d’evolució d’l accés a la universitat pública a Catalunya (2002-2017)*, Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Torío López, Susana; Hernández García, Jesús y Peña Calvo, José Vicente (2007). “Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”, *Revista de Educación*, núm. 343, pp. 205-208.
- Torrents, Dani (2015). “Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009”, *Revista de Sociología*, vol. 100, núm. 1, pp. 131-149. DOI: 10.5565/rev/papers.623
- Torrents, Dani (2016). “La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 9, núm. 1, pp. 78-93.

- Troiano, Helena y Elias, Marina (2013). "University access and after: explaining the social composition of degree programs and the contrasting expectations of students", *Higher Education*, núm. 67, pp. 637-654. DOI: 10.1007/s10734-013-9670-4
- Troiano, Helena y Torrents, Dani (2018). "La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?", *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm.1, pp. 127-136. DOI:10.22325/fes/res.2018.8
- Troiano, Helena; Torrents, Dani; Sánchez-Gelabert, Albert y Daza, Lidia (2017). "Evolución del acceso a la universidad entre la población joven en Cataluña", *Cuaderno de Relaciones Laborales*, vol. 35, núm. 2, pp. 281-303.
- Triventi, Moris (2011). "Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries", *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 3, pp. 489-502. DOI: 10.1093/esr/jcr092
- Triventi, Moris (2014). "Does working during Higher Education affect student's academic progression?", *Economics of Education Review*, vol. 41, pp. 1-13. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.03.006
- Villar Aguilés, Alicia (2010). "Del abandono de estudios a la reubicación universitaria", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 3, núm. 2, pp. 67-283.

Artículo recibido: 8 de octubre de 2019

Dictaminado: 26 de marzo de 2020

Segunda versión: 6 de abril de 2020

Aceptado: 14 de abril de 2020