

LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA

DELIA LANGA ROSADO*

Zarathustra no vino, empero, para decir a todos esos mentirosos y necios: “¡Qué sabéis vosotros de virtud! ¡Qué podríais vosotros saber de virtud!”

Sino para que vosotros, amigos míos, os hartéis de las palabras viejas aprendidas de los necios y de los mentirosos.

Para que os canséis de las palabras “recompensa”, “castigo”, “retribución” o “Justa Venganza”.

Para que os canséis de decir: una acción es buena si es desinteresada.

Nietzsche, *Así habló Zarathustra*.

Hablar hoy de la crisis de la institución universitaria, más allá de lo que de tópico pueda tener, parece apuntar a un referente común a nivel internacional, si bien con concreciones muy diversas según los contextos a que nos reframamos. En la mayoría de los casos, no obstante, nos hallamos ante una institución que se ha expandido notablemente en el último medio siglo, lo que ha dado paso a la vez a nuevas generaciones y grupos sociales (mujeres, clases medias emergentes, y algunos sectores de las clases populares) que sin duda han logrado transformar por completo el panorama universitario. En cualquier caso, resulta inexcusable como primer paso intentar conceptualizar aquello que queremos decir cuando hablamos de “crisis de la universidad”, si queremos aportar una reflexión seria sobre el tema, que ayude a comprender el devenir de una institución sobre la que tantas expectativas deposita hoy la sociedad, cualquiera que sea el nivel de desarrollo socioeconómico del país de referencia.

En este artículo queremos dar cuenta de algunos de los resultados a que llegamos en una investigación en que justo lo que hicimos fue confrontar empíricamente para el caso de España una de las concreciones más citadas de la “crisis universitaria”. Pensamos que la evolución de la universidad española de las últimas décadas constituye un lugar apropiado para apuntar algunas de las líneas que, desde el punto de vista de los actores, pueden colegirse de un análisis del contraste y la imbricación entre las profundas transformaciones institucionales de la universidad y las “experiencias” (Dubet y Martucelli, 1998) de los estudiantes que a la vez son determinadas y determinantes de dichas transformaciones.

En concreto nos centraremos en lo que vamos a denominar, a partir de ahora, la “función cultural de la universidad”. Lamo de Espinosa (2001:247) alude a la

* Universidad de Jaen, España.

Correo e: dlanga@ujaen.es; Ingreso: 21/10/05. Aprobación: 07/02/06.

crisis de esta función que, basándose en las tres misiones clásicas de la universidad de Ortega, se concretaría en la creación, transmisión y crítica de la cultura. Esta labor –considera Lamo de Espinosa– ha perdido relevancia “en parte porque las presiones de la función formadora y la investigadora han privado a la universidad de la serenidad y la disponibilidad que demanda la crítica cultural”.

El análisis de la institución universitaria de finales de siglo que hace Jerez Mir, en esta misma línea, concluye que la que él denomina “función crítica”¹ de la universidad es la que se halla más debilitada frente a las supuestas funciones profesional y científica, que son en las que más insisten las demandas sociales (familias, empresas, estudiantes). Aunque luego matiza que estas demandas se quedan muchas veces tan sólo en pura retórica, pues para muchos estudios, los más masificados y devaluados, al final predomina sobre una dimensión realmente profesionalizadora la de mera expedidora de credenciales, con lo que, salvo para los sectores de la enseñanza superior más elitistas y de acceso más restringido, más que de socialización profesional habría que hablar de socialización de masas.

Nos resultan especialmente reveladoras las reflexiones de Sousa Santos (2000) cuando describe la situación de la institución universitaria señalando una triple crisis: una crisis de hegemonía, que vendría dada por la incapacidad de cumplir con funciones cada vez más diversas y, en ocasiones, contradictorias; una crisis de legitimidad, que se concretaría en “la carencia de objetivos colectivos asumidos”; y una tercera crisis, de carácter institucional, marcada por el cuestionamiento de la eficiencia organizativa de la universidad, lo que hace que se empiecen a tomar como modelo otros esquemas organizativos externos. De estas tres crisis, la primera de ellas es la que más puede interesarnos al hilo de nuestra argumentación, además de que es la que el propio autor considera tiene un carácter más general haciéndose presente en las otras dos.

B. Sousa Santos caracteriza la crisis de hegemonía de la universidad básicamente por estar recorrida por tres tensiones, a su vez estrechamente imbricadas. Todas ellas lo que ponen en entredicho es un modelo (del que la universidad alemana de Humboldt constituiría el arquetipo) cuyas exigencias serían: “la excelencia de sus productos culturales y científicos, la creatividad de la actividad intelectual, la libertad de discusión, el espíritu crítico, la autonomía y el universalismo de los objetivos” (Sousa Santos, 2000:233). La crisis de los supuestos en que se basan esas funciones bien podría expresarse, en palabras del autor, por estas tres dicotomías: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica. La tensión entre la alta cultura como cultura-sujeto frente a la cultura popular como cultura-objeto a su vez tiene mucho que ver con la demanda cada vez más apremiante para la institución universitaria de educar para el trabajo, de proveer de capacitación profesional. Lógicamente esta demanda hace pesar el lado de los saberes prácticos (se supone que útiles para la sociedad-mercado) frente a los saberes teóricos, lo que

¹ Jerez Mir distingue cinco funciones: profesional, científica, docente, política y una quinta “función crítica, que se ha materializado tradicionalmente sobre todo en la investigación y el desarrollo creativo de esa misma ‘cultura elaborada’ –científica, literaria, artística, etc.– del saber por el saber y del pensamiento general” (1994: 54). Pensamos que con esta función crítica se está denominando lo mismo que nosotros entendemos como “función cultural”.

genera una inevitable tensión institucional, pues el discurso del saber universalista y desinteresado qué duda cabe sigue constituyendo un elemento central del ideal universitario en la actualidad².

En los estudios sobre universitarios, por otra parte, resulta un tema clásico, desde *Los herederos* de Bourdieu y Passeron (1967), el de la relación de los estudiantes con la cultura, así como el de las diferentes modalidades según clase social que en dicha relación podemos encontrar. Como es bien sabido, el tema central de la obra de los autores franceses es el modo en que se concreta la ventaja cultural de la clase burguesa intelectual parisina frente a los estudiantes de origen popular que han logrado acceder a la universidad, ventaja que entienden favorece el éxito de los hijos de la burguesía y da lugar a una manera de desenvolverse en el mundo académico más fluida y, por otra parte, sancionada positivamente por éste. En concreto, se refieren Bourdieu y Passeron al modo en que los estudiantes de clases altas se relacionan con la cultura y con las exigencias académicas.

(...) los estudiantes de origen burgués, más profundamente identificados con la ideología del don o más seguros de sus dotes (en realidad, ambos sentimientos se refuerzan), aun cuando se muestran tan enterados como los demás de la existencia de técnicas de trabajo intelectual, demuestran especial desdén por aquellas que, como el uso del fichero o el atenerse a un horario establecido, parecen incompatibles con la imagen romántica de la aventura intelectual. El carácter singularmente gratuito que tiene la vida intelectual para los estudiantes de clases altas se manifiesta hasta en las más sutiles modalidades de la vocación y en las aficiones intelectuales que despiertan los estudios; más seguros de su vocación y de sus aptitudes que el resto de sus compañeros, muestran su eclecticismo –real o aparente– y su diletantismo más o menos fecundo en una gran diversidad de aficiones culturales, mientras que los demás acusan en este aspecto una dependencia mucho mayor de la Universidad (Bourdieu y Passeron, 1997: 41).

Passeron continuó más adelante planteando el tema del valor o utilidad que puede añadir a la simple credencial universitaria el capital cultural del titulado en un contexto, más próximo al nuestro, de masificación y devaluación de determinados títulos. En ese artículo reflexiona sobre la diversidad de prácticas educativas a que esta pérdida de valor puede dar lugar. Considera de gran importancia para comprender estas prácticas no sólo el origen y trayectoria sociales de los estudiantes, en la línea que ya había planteado en *Los herederos*, sino también el tipo de titulación que se esté cursando o se haya cursado, pues no todos los estudios

² Considera Sousa Santos que esta triple contradicción ha intentado resolverse o dispersarse por medio de un proceso de clara diferenciación y estratificación de la enseñanza superior (facultades tradicionales –Derecho y Medicina–, facultades profesionales, facultades culturales; centros de élite, de carácter más o menos profesionalizador, pero en que el “espíritu universitario” (saber crítico y universalista, preocupación por la investigación, transmisión de la alta cultura) se mantiene como garante de la calidad de la formación de unos futuros sujetos con selectas competencias pluriprofesionales, frente a centros más masivos y devaluados).

universitarios se hallan sometidos a idénticos procesos de devaluación, sino que más bien se puede apreciar una jerarquización entre ellos.

Frente a la Teoría del Actor Racional, que presupone un sujeto que actúa según una lógica universal maximizando utilidades, Passeron apunta un cuadro de prácticas que refleja una gran diversidad de actitudes y estrategias ante la universidad e indica que todos los comportamientos no son igualmente reductibles a estrategias, debido a la desigualdad de información con que cuentan los sujetos. Entre los rasgos más destacables de las diferentes prácticas que describe, destacaremos, en lo que concierne al tema de la cultura, cómo para Passeron una forma de revalorizar aquellos títulos que se hallan sometidos a procesos de devaluación consiste precisamente en poner en juego el valor simbólico que pueden añadirle determinados “bienes” culturales. La eficacia simbólica del diploma no se reduce a su valor de cambio en el mercado laboral, sino a que se le relacione como capacidad personal, “don”, “mérito”, “excelencia”, “personalidad”, “clase”. Todo ello en aras de representar como “rareza escolar” un simple título, añadiéndole a éste valor comparativo. Se trata de un proceso, en otras palabras, de “sustancialización del diploma”, que presta especial atención a mostrar a éste de un modo personalizado, con un halo simbólico de don o mérito personal, lo que suele guardar una estrecha imbricación con la adhesión a la “ideología de la cultura desinteresada”:

(...) La ideología de la “cultura desinteresada” y, correlativamente, las del “don” o del “mérito”, que suponen el desconocimiento orquestado de los mecanismos del éxito escolar dan, por el éxito de sus denegaciones, el valor simbólico del diploma, es decir, su eficacia como instrumento social de la legitimación de las posiciones ocupadas (Passeron, 1983: 24).

Dicha ideología del desinterés, nos dice por otra parte, hasta ahora parecía indisoluble con la cultura escolar, máxime en los niveles superiores. No obstante, “la Historia prueba que la rentabilidad social de la cultura es uno de los sentidos de la Cultura”. De modo que la Sociología de la cultura, comenta, se encuentra con una ocasión idónea para comprobar hasta qué punto la ideología de la cultura desinteresada puede pervivir sin los efectos de distinción social que a ella han ido asociados.

Lo que Passeron parece sugerirnos, y será una de las preguntas claves que guió la investigación cuyos resultados aquí presentamos, es que probablemente el discurso de la cultura como forma de realización personal desinteresada sea sostenido en determinadas ocasiones por aquellos estudiantes para los que esto constituya precisamente un ejercicio de distinción simbólica en un contexto en que muchos títulos han perdido valor de cambio en el mercado laboral.

Desde una tradición teórica bien distinta, pero apuntando al mismo tipo de interrogante, Boudon (1983) nos propone una reflexión en torno a los efectos que los cambios en la composición social del alumnado universitario pueden ocasionar en las funciones de la universidad. Esta —nos dice— ha sido tradicionalmente una institución que para las minoritarias clases altas les ha servido para confirmar su estatus, de manera que en muchos casos de lo que se trataba era de transmitir

una cultura de clase (socialización anticipadora). Para el joven de clase inferior, la apuesta universitaria no supone confirmar un estatus, sino adquirirlo por medio de la escuela, con lo que sus expectativas con relación al éxito escolar probablemente sean más acusadas que para los hijos de las clases más acomodadas. Todo ello puede hacer que en muchos casos la universidad aparezca como una institución no adaptada a su público. Testanière (1967 y 1972) analiza las formas de desorden escolar y habla de “anomia” en este sentido, afirma Boudon, que sitúa contradicciones de este tipo en el origen de la crisis de los sistemas educativos.

Así, la concepción según la cual la enseñanza tiene por principal función la transmisión de una cultura desinteresada de alto nivel está manifestamente ligada a un modelo en el cual el nivel escolar era esencialmente percibido como un signo del origen social (303-304).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, nos preguntamos hasta qué punto podemos reconocer en los actuales universitarios la asunción de un cierto rol culturalista en el sentido de adhesión a la “cultura desinteresada”³. Partíamos de que esto podría concretarse en una apreciación de la vida universitaria sin tener en cuenta ningún tipo de finalidad extrínseca⁴. Se trataría de lo que en términos weberianos se denominaría una acción racional con arreglo a valores, una acción cuyo sentido viniera dado por la creencia en el valor ético o estético de la conducta misma, y que, en el caso que nos ocupa, se concretaría, pensábamos, en manifestaciones del tipo:

- Una concepción vocacional de la carrera⁵.
- Una disposición positiva hacia la dedicación a actividades universitarias cuya realización no comportase una rentabilidad curricular inmediata, a actividades en ese sentido expresivas como: las actividades culturales propiamente dichas (conferencias, exposiciones, conciertos), interés y compromiso político y/o social, participación en la vida institucional universitaria.

Nuestro objetivo era, pues, describir el cuadro de discursos en torno a la adhesión a la cultura desinteresada, en sus diversas manifestaciones, para, en un segundo momento, ubicarlos en las respectivas posiciones y trayectorias de clase de los sujetos⁶. La investigación que con esta finalidad llevamos a cabo consistió

³ Pensamos que la idea de “cultura”, tal como señala Gustavo Bueno (1997: 19), tiene en nuestra sociedad tanto de prestigio y de valor santificante, como de confusión conceptual del término y de los elementos que lo componen. Aclaremos que la acepción que nosotros estamos utilizando es la que subyace en el modelo de “los herederos”. Identificamos, como Bourdieu (1999), la noción de cultura con una pose universalista, gratuita y desinteresada, que, a su vez, se sustentaría sobre una cierta suspensión de los intereses prácticos.

⁴ No estábamos presuponiendo, obviamente, la existencia de un tipo de estudiante “angelical” que no tuviera presente la obtención del título como finalidad de su estrategia universitaria, sino que buscábamos tan sólo –como hipótesis– situar a los universitarios en la clásica polarización acción instrumental-acción expresiva.

⁵ Hemos entendido la vocación también como lo hace Weber: “realización subjetiva de sí en una actividad profesional” (cit. en Dubet y Martuccelli, 1998: 323).

⁶ También tuvimos en cuenta, tal como nos propone Passeron (1983), el tipo de estudio que se estuviera cursando, aunque es obvio que nuestro interés se centraba en relacionar la mayor o menor adhesión a la cultura con la clase social.

en un trabajo cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas que realizamos a 40 estudiantes de distintas clases sociales⁷. En el diseño de nuestra muestra intentamos variar las condiciones de producción de las entrevistas⁸ de cara a la saturación de las diferencias discursivas, poniendo especial énfasis, insistimos, en la posición de clase de los sujetos. Subrayamos aquellos aspectos que pensamos (sobre la base de nuestras hipótesis teóricas⁹ y de los datos sobre escolarización universitaria de que disponíamos) más podían influir en la estructura de oportunidades con que se encuentran los sujetos al decidir emprender y llevar a cabo estudios universitarios. Entendimos, en pocas palabras, la clase social como nudo de condiciones, relaciones y prácticas sociales, desde el que poder explicar parte de un comportamiento concreto como es el de estudiar en la Universidad, y en ese sentido diseñamos un esquema con precisamente las cuatro posiciones sociales que habíamos visto tenían comportamientos diferenciales en lo que a tasas de acceso a la educación superior se refiere¹⁰. Ello nos estaba informando de desiguales estructuras de oportunidades educativas, que sin duda retraducían otras desigualdades sociales que considerábamos dejarían notar sus efectos incluso para el caso del joven que hubiese logrado superar la carrera escolar llegando hasta el nivel universitario¹¹.

Pasemos sin más a comentar los principales resultados de nuestro análisis. Esperamos aportar algo de luz al tema de la crisis general y especialmente cultural de la institución universitaria, teniendo en cuenta que el acercamiento interpretativo a las “experiencias” estudiantiles no es el más frecuente en las investigaciones sobre la universidad, si bien aporta un tipo de conocimiento básico de gran utilidad para cualquier propuesta de cambio político e institucional.

⁷ Este trabajo se realizó en el marco de la investigación llevada a cabo para la realización de la tesis doctoral *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, que fue defendida en el departamento de Sociología I de la Universidad Complutense en marzo del 2003, y cuya dirección estuvo a cargo del profesor D. Julio Carabaña Morales.

⁸ Según el modelo de análisis de los discursos sociales que propone Eliseo Verón (1996).

⁹ Las teorías sobre desigualdades educativas suelen apuntar la influencia no sólo del capital económico, sino también del capital cultural de los padres. Además el que los padres tengan ocupaciones a las que se accede por medio de la acumulación de capital escolar parece ser importante en las estrategias de colocación de los hijos. Esto pensamos está muy relacionado a su vez con la división trabajo no manual-manual.

¹⁰ Contemplamos una primera clase, que se correspondería básicamente con la “clase de servicio” de Goldthorpe, con tasas de entre el 50 y el 70%; es la clase que dispone de más recursos para sus apuestas educativas (Carabaña, 1997). En la segunda de las posiciones que consideramos incluimos a los trabajadores de cuello blanco de grado bajo así como a los medianos propietarios no manuales, que envían a uno de cada tres de sus hijos a la universidad (también hemos incluido aquí a los propietarios manuales con asalariados). Introdujimos otro grupo de clases medias funcionales subordinadas y de pequeños propietarios (salvo agrarios). Se trata de un grupo con tasas de escolarización universitaria de en torno al 25%. El grupo de clases populares, por último, no sólo quedaría constituido por las clases trabajadoras, sino que le añadimos el de los autónomos manuales y el de propietarios del campo sin asalariados. Este último grupo de clases populares es el que sustenta los porcentajes más bajos de probabilidades de ir a la universidad: entre el 15 y el 20%, e incluso menores en el caso de los peones industriales y jornaleros del campo.

¹¹ Otras características que tuvimos muy en cuenta a la hora de diseñar la muestra, dado que preveíamos podían dar lugar a diferencias significativas en las condiciones de producción de los discursos, fueron: el hábitat de procedencia (ser de la capital o de los pueblos), el lugar de residencia durante el curso (con los padres en la capital/ en piso de estudiantes/ en los pueblos yendo y viniendo diariamente a la universidad), y el tipo de titulación que se cursa. Señalar, por último, que seleccionamos en todo los casos a estudiantes que llevaban al menos tres años en la universidad.

La débil adhesión al discurso de la cultura desinteresada

De lo vocacional como distinción culturalista al discurso credencialista

Si hemos de buscar un rasgo que podamos entender inequívocamente como signo de adhesión a un cierto “*ethos* culturalista”, tendríamos que hablar de aquellos estudiantes que expresan una concepción vocacional de los estudios, no exenta, no obstante, en buena parte de los casos, de una cierta preocupación por las salidas y la rentabilidad de la carrera. Entendemos esta concepción vocacional como aquella en que se consideran perfectamente conjugables la capacitación profesional y el enriquecimiento o formación personales, por lo que se manifiesta en una forma de entender el aprendizaje placentera, y despreocupada por los resultados inmediatos. El interés por el saber más allá de los mínimos exigibles para ir superando las asignaturas y el gusto por el aprendizaje en sí son rasgos característicos y distintivos de esta forma de abordar la carrera¹².

(...) Pero... humm, normalmente casi... vamos, casi siempre a la gente lo que le interesa es... bueno, yo acabar mi carrera, aprobar esto, o sea, a la gente lo que le interesa es sobre todo salir del paso. Aprobar para ir a sacarse sus oposiciones y ...y trabajar. Hombre también hay gente, hay un grupo de gente... gente con la que yo me he juntado en la universidad como Miguel Ángel, ¿te acuerdas de Miguel Ángel?, Andrés, toda esa gente que se interesa no sólo a la hora de la nota, porque estamos de acuerdo que es que ahora la nota es muy importante para la hora de acceder a cualquier trabajo... pero también es importante el que tú aprendas. No sólo estudiar por salir y por aprobar, sino por estudiar aprendiendo ¿no? Y hay veces... pues también hay un grupo de gente pues que le interesa eso, no sólo limitarte a... (Consoli, 10).

En el polo opuesto a esta forma vocacional situaríamos a un tipo de estudiante que concibe los estudios de un modo mucho más explícitamente instrumental, como una forma sobre todo de adquirir un recurso (el título) canjeable en el mercado laboral por una posición laboral que en la mayoría de los casos contiene una clara aspiración de promoción social.

- Yo lo que tengo es que sacarme la carrera para cuanto antes salir de aquí. Yo me tomo esto como una autoescuela. Vamos, y creo que el resto del personal es exactamente igual, la universidad... sacártela, la carrera y tener un curro mejor que si de peón (Mario, 36).

En este segundo tipo de discurso el referente vocacional, tal como acabamos de definirlo, prácticamente es inexistente, y es además donde encontramos las concepciones más credencialistas y en este sentido descreídas de lo que supone la

¹² Esto suele tomar la forma de un cierto interés por los fundamentos científicos de los contenidos curriculares de los estudios.

formación universitaria: el resultado realmente importante de ésta es la emisión de credenciales, quedando relegado a un plano posterior una supuesta cualificación profesional.

- Bueno, yo lo que he observado, en las prácticas, me doy cuenta de... de que muchos aspectos es la teoría que nos dan, muchísimos aspectos de la teoría que nos dan, cuando estás en realidad en un salón de clase te das cuenta que es que no valen para nada. Es que no valen para nada (Álvaro, 25).

Así vemos en los siguientes fragmentos cómo estos alumnos interpretan que para los profesores remarcar su posición de autoridad suspendiendo, arbitrariamente muchas de las veces –opinan¹³, es una forma de transmitir el carácter selectivo de la profesión a la que se accede con esa carrera. Vienen de alguna manera a considerar, con mayor o menor grado de anuencia o resignación, que a lo largo de la carrera asumir el principio de absoluta dominación del profesor sobre el alumno es una forma de socialización anticipatoria: se aprenden los entresijos de cómo funciona la dominación simbólica de la profesión, y se paga para acceder al cerrado club de los que pueden ejercerla. Curiosa lectura, desde la posición de estudiante, del proceso de “cierre social” (Parkin, 1999).

D. ¿Tú crees que a lo largo de todos estos años te están formando para lo que va a ser después tu ejercicio profesional?

- Si nos referimos a ser un buitre, y a estar encabronado como se supone que están los abogaos, puede ser que sí. Porque como te las estás tragando de esa forma, una detrás de otra, llegas y la mal leche que... que tienes que tener luego para defender a tu cliente eso seguro que la llevas. Yo creo que eso sí.

D. ¿Pero a base de qué?

- A base de... un profesor que te dice que su coche está asegurado a todo riesgo. Y no vas a aprobar esa asignatura ni de coña. Te lo dice así de claro. A base de que tú te prepares una cosa y luego... no, no, no, te entra esta otra. Que me pasó en otro examen” (Daniel, 18-19).

No obstante, hemos de tener en cuenta el vector del grado de especificidad técnico-profesional que en sí tengan los estudios que se estén cursando, pues hemos visto que el modo de identificación del estudiante con su carrera (con sus contenidos y con el supuesto carácter profesionalizador de éstos) puede estar muy mediado por ello. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio sobre opiniones y actitudes de los universitarios respecto a la formación y las identidades profesionales (Ortí *et al.*, 1997). Distinguen los autores de este trabajo cuatro posiciones discursivas, de las que nosotros hemos logrado identificar tres

¹³ El rumor de que a los profesores les dan “más dinero para sus investigaciones” cuantos más alumnos suspendan curiosamente ha salido en más de un caso entre estos alumnos, poniéndose con ello de manifiesto la creencia de que a los profesores les interesa realmente más la investigación que la docencia. Esto está en sintonía con una forma muy descreída de valorar la labor formativa de los estudios superiores, como estamos viendo.

en este nuestro grupo de estudiantes indiferentes al culturalismo. Una de ellas es la que denominan “neoproletarización indiferenciada”, que se caracteriza por el hecho de que el proyecto profesional aparece muy desdibujado, por lo que la experiencia universitaria en general se expresa con una clara desafección. Se aspira a puestos administrativos indiferenciados que, no obstante, les suponen una notable mejoría en muchos casos con respecto al estatus de la familia de la que proceden. Nosotros hemos encontrado este discurso en las carreras con un perfil de cualificación técnico-profesional menos nítido y/o donde las salidas laborales son o muy diversas o no muy seguras.

- En un banco... en una empresilla así llevando la contabilidad o... cualquier otra cosa. Hombre, tanto me da, lo que sea (Risa)” (Conchi2, 14).

Una segunda de las variantes discursivas que logramos identificar es la denominada “adaptacionismo profesionalista”. Es la posición en que mayor vinculación se da entre título y actividad laboral. Se trata de carreras con un perfil profesional más preciso, y por ello entre estos estudiantes, incluso en ausencia de referente vocacional o con una débil expresión de éste, es donde encontramos el que la preocupación por los contenidos de la carrera, así como unas aspiraciones profesionales más homogéneas, se reconocen como elementos que pueden generar cierta afinidad de intereses entre los alumnos.

- No, siempre se piensa, ¿no?, y... en trabajar y en..., pero es cómo... se, es... la manera cómo afronta..., cómo afronta las cosas; gente pues que..., hay gente que... le guste lo que..., le guste mucho lo que esté haciendo pensará mucho en el título pero también piensa en la..., en las cosas que aprende la..., si le ha..., después a lo mejor está que sí que sí, dándole vuelta a la cabeza a las cosas que..., que están llevando las clases, las..., bien que tiene dudas, que no tiene dudas, y esto por qué; sí lo hay, y te ve tam..., hombre está pendiente de... (Jorge, 31).

La última de las posiciones discursivas es la llamada “neocompetitivismo gestor”. Aquí predomina, frente a la especificación profesional, la vinculación del título con un alto estatus. En este tipo de discurso lógicamente cabe menos la identificación expresiva con el ambiente universitario, y además es perfectamente compatible con una valoración muy escéptica y a veces cínica sobre la cualificación que realmente se alcanza por medio de la carrera.

- Yo, por ejemplo, muchos amigos, y ahora que están estudiando y se creen que van a ser una maravilla, pues serán, serán el típico funcionario que está, de nueve a dos, con su hora de... de tomar café, y estarán poniendo sellos; y estarán cabreados porque eso no les gusta. Pues mira yo... por lo menos, por lo que he visto de la gente, no, tienes que... quedarte en una cosa; todo es relativo, que encuentras algo mejor, pues algo mejor (Miguel, 62).

Apreciamos, en general, que el grado más o menos profesionalizador y/o técnico de la carrera imprime un carácter general de mayor o menor interés por los contenidos de ésta¹⁴; y, a la inversa, en las carreras con un más débil o diverso perfil profesional, los discursos que subrayan enfáticamente el logro de un determinado estatus como principal beneficio esperado se perfilan con mayor claridad¹⁵.

Nos parece muy destacable, para concluir este apartado, que del discurso culturalista del desinterés el rasgo que tiene mayor capacidad de distinguir a los estudiantes sea precisamente el de la mayor o menor motivación profesional en clave vocacional. Creemos que el que la dimensión que refleja una adhesión más expresiva a los estudios sea precisamente la que conjuga el desinterés con el enriquecimiento individual nos dice en todo caso mucho de la debilidad de los discursos más desinteresados y en ese sentido universalistas.

El desinterés ante lo desinteresado

Hemos de señalar, en efecto, que aquellos aspectos de la vida universitaria que más claramente se podrían identificar con la que hemos denominado “función cultural” de la universidad, en tanto que no reportan ningún tipo de rentabilidad académica concreta a los alumnos, son muy poco referenciadas en los discursos de éstos. La asistencia a actividades culturales (conferencias, cursos, espectáculos) no parecen tener mucho predicamento ni siquiera entre nuestros estudiantes más “culturalistas”. Han sido de hecho muy pocos los que hacen referencia a este tipo de actividades como significativas de su experiencia universitaria. Sí podríamos distinguir, no obstante, a determinado tipo de estudiante que al menos se preocupa de mostrar una más o menos explícita “buena voluntad cultural”¹⁶, de aquel otro que expresa sin pudor que su relación con la universidad se articula en exclusivo por medio de las exigencias académicas “obligatorias”.

- Pues la verdad es que sí, yo la universidad... que voy por obligación, porque tengo que ir a clase. Ojalá. Bueno yo soy muy... eso sí me gusta a mí, lo de las conferencias, la del Chávez no me la perdí yo, eso sí me gusta mucho. Que me gusta ver las caras, todo eso me gusta, ver lo que dice. yo qué sé, el Chávez, es famoso, ¡no voy a ir yo a verlo! Que esas cosas sí me gustan. El cine es que esas cosas como no me entero... Es verdad, no he ido a ninguna. Hasta ahora no he ido a ninguna. Pero sí es verdad, hace poco, porque el decano, el... el salón de actos ese está donde está el decano, y fuimos y yo me fijé, digo escucha, está el teatro abierto, digo aquí tiene que haber algo. Pero luego no me enteré yo... y sí tienen que poner carteles, porque siempre los ponen. Lo

¹⁴ Lo que constituye un rasgo definitorio, pero no el único, del modo “vocacional” de entender los estudios.

¹⁵ No queremos afirmar con esto que en las carreras más técnicas (las ingenierías) o de un perfil profesional más claro (por ejemplo, Derecho) no nos hayamos encontrado expresiones nada vocacionales. Es más, curiosamente nuestros más expresivos representantes de lo que hemos dado en llamar discurso credencialista se encuentran realizando este tipo de estudios.

¹⁶ En ese sentido nos hablan de hobbies culturalistas (la lectura, la música); o se excusan al menos de su apatía cultural por la falta de tiempo.

que pasa que bajar a la universidad por la tarde... A no ser que esté yo por la mañana en clase y que pueda ir... yo así ir a la universidad... o buscar libros en la biblioteca, obligatorios (Pepi, 39).

Si entre nuestros estudiantes más desinteresados hemos apreciado que, en consonancia con su discurso vocacional, si quiera tímidamente expresan una cierta buena predisposición hacia las actividades culturales, resulta sorprendente cómo no podemos decir lo mismo en lo que se refiere a la esfera de la participación estudiantil y aún menos a las inquietudes sociopolíticas¹⁷. El estudiante “culto” desde luego no parece ser hoy contestatario, ni tan siquiera participativo en los órganos de representación estudiantil. Es un rasgo bastante extendido el apoliticismo y la indiferencia, cuando no desconfianza, hacia cualquier forma de acción colectiva, de forma que implicarse en cualquiera de estos ámbitos, ya sea universitario o extra-universitario, no parece tener mucho sentido, más que si ello conlleva algún tipo de beneficio concreto.

- Hombre, soltaron el rollo porque no sabíamos ni de lo..., ni de lo que iba la cosa; y hombre, empieza, las ideas muy buenas, yo no digo..., no me meto con ellos pero la idea era muy buena, esperemos que lo consigan pero..., más representación, querían más representación porque... le parecían la facultad, solamente está derecho, las prácticas por, para derecho, empresariales; nosotros no tenemos prácticas de empresas, poca; ofertas para nosotros, quieren poner la licenciatura, que si lo consiguen, hombre, pues que está muy bien (Petra, 46).

Parece haber bastante consenso sobre la opinión de que en la mayoría de los casos la participación estudiantil no supone más que una forma de promoción personal para los que en ella se implican, dado que constituye una forma de entablar más fluidas relaciones con los profesores¹⁸. Ello es utilizado con bastante frecuencia como argumento de descrédito de esa misma participación por la que se profesa tan escaso interés.

- Tú puedes... tú ves, es que claro, es que es difícil creer en esas cosas cuando ves que hay gente que no se pringa. Si tú eres delegado, o eres representante de estudiantes tal... debes de informar, debes de... moverte por una globalidad, no por... Yo no veo que los delegados se pringuen por la gente ni... Bueno, si te hablo del primer delegado, de la primera promoción que yo... bueno, allí si nos enterábamos de las cosas era... bueno, era un chico superdespachero pero para él. Luego para los demás... Bueno, pues sí sacó beneficios para él. Luego, así otro delegado que yo puede conocer... son delegados que trabajan para ellos” (María, 40).

¹⁷ En general los estudios sobre universitarios en España muestran un clima bastante apolítico e indiferente hacia la cultura y la participación.

¹⁸ Para alguno no se trata más que de “cosa de profesores” (Pepi, 22), como dando a entender que supone una esfera de actividades donde realmente no se cuecen sus verdaderos intereses.

Constatamos la dificultad con que, en general, se encuentran los estudiantes a la hora de articular un discurso sobre la participación como esfera en que prime el desinterés¹⁹. Por el contrario, en no pocos casos, se aplican sin ambages esquemas utilitaristas que vacían de sentido cualquier propuesta: es una pérdida de tiempo; te complicas en las relaciones con otros compañeros; es preferible en todo caso hacer cursillos, o pedir una beca de colaboración con un departamento; sólo tendría sentido en caso de reivindicar mejoras en clave credencialista y aun así es preferible que sean otros los que se impliquen; etc.

- No, estoy suscrita, pero yo no estoy metía en nada de junta ni de secretariado de no sé qué... no. Estoy suscrita, pero es sobre todo por la... no, no es una cosa que me llame la atención, y me suscribí pero era por... por las ventajas, porque si te apuntas a algún cursillo te hacen descuentos. Luego el... el viaje este que hay a Salamanca, que es un congreso que está muy bien, pues eso también te sale más barato, porque es un congreso de (...) y si estás apuntado te hacen descuentos. Yo qué sé, por ejemplo NEO luego también tiene un convenio con la... con un gimnasio, también te sale más barato. Que son otras ventajas que te ayudan. Y hay mucha gente que está por eso. Que no está ni por estar metido en asociaciones ni nada. Vamos yo estoy y en lo único que he participado ha sido en algún cursillo y en... y luego en las fiestas (risas), en las fiestas de vez en cuando. Pero que luego el tema de las asociaciones, de estar ahí metido, están metidos, yo sé... yo conozco a gente que es que se tira a lo mejor tres y cuatro diarias metías en la asociación, buscando cosas... pero es una pérdida de tiempo. Prefiero apuntarme para eso a una academia de algo que me sea más útil (Ana, 10).

- A su propio sí, yo creo que sí; de hecho yo he sido delegado siempre, (...), siempre he sido delegado, desde primero ya... fui delegado, y nunca he estado de acuerdo con las asociaciones; no siempre van a clase, y cuando van o te dicen: oye que vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, y luego no lo hacen. Yo, por ejemplo, en todas las reuniones me he peleado por tener exámenes de diciembre, las titulaciones nuevas, y no... , no ha habido manera, ahora quedan cuando tienes menos del diez por ciento de crédito, creo, entonces sí; es lo que te da opción a hacer examen en diciembre. O sea que... hemos perdido una convocatoria que antes no teníamos y ahora no la tenemos y las asociaciones de estudiantes no han hecho nada. No sé, se movilizan cuando ven la tasa seis mil, que seis mil pesetas no es dinero, y no te movilizan cuando te quitan a un montón de gente una convocatoria más, es una manera más de ir aprobando asignaturas (Diego, 34-35).

¹⁹ Esto llama más la atención en el caso de los estudiantes más “cultos”, pues podríamos suponer, tomando como referencia el modelo de los “herederos”, que en su discurso “desinteresado” y universalista, entraría la participación sociopolítica como uno de sus principales componentes.

El compañerismo como discurso universalista y desinteresado

Un elemento que, en cambio, sí nos ha parecido importante para apuntar grados de identificación más o menos expresiva con el ambiente universitario es el que se refiere a la adhesión a una supuesta solidaridad entre compañeros. Hay quienes exhiben todo un discurso de apología del compañerismo y se muestran indignados con los que valoran sólo se relacionan con la universidad de un modo competitivo e individualista²⁰.

- (...) Si es que la gente de... o sea, la gente de mi clase era... no sé, pero que eran así muy echados para atrás, que no... que pasaban y les daba igual ocho que ochenta. Porque muchas veces nosotras hemos querido, a lo mejor, no sé, o protestar o por ejemplo que era un examen, no sé qué pasó con un examen, eso fue el año pasado, a finales o a mediados, que había muchísimos... tiempo antes, decíamos hombre, que porqué no ponerlo en tal fecha ¿no? No, no, la gente muy egoísta, pensaba sólo en sí misma... O, mira, que aquí le coinciden a estas personas dos exámenes ¿no? vamos, vamos ya por ellas a... tener un poco de compañerismo. Les daba igual (Consoli, 12).

Estos estudiantes del discurso sobre el compañerismo son los que a su vez expresan como distinción su buena voluntad para participar e incluso organizar actos de tipo corporativo e institucional, y coinciden con los que se muestran más vocacionales (ver anexo).

- Un poco más general, sí pero a la luego a la hora de la verdad siempre nos juntamos los mismos, otra vez, me explico, ¿no? es decir, luego en el restaurante pues sí todos, en las mesas los grupos de siempre; y además siempre todos los grupos en la misma... nos sentamos todos en la misma fila, haciendo una ele, grandísimo; y luego en el pub que estuvimos aquí, en (...), pues los mismos grupos juntos

E.:Ya, ya

- Es decir, es un... los demás, las demás gente es que yo la veo que es, gente muy reserva, gente muy suya; yo he tenido la suerte de encontrar gente muy... abierta; entonces siempre son los mismos los que inventan todas las cenas, las fiestas... (Rosario, 54).

Por otro lado, hemos identificado otro ambiente de intensa socialidad inter-estudiantil, aunque no se trata de un espacio “culturalista”. Nos referimos a la marcha del jueves por la noche: “el jueves universitario”. Aunque quienes dicen participar asiduamente en esta movida no tienen por qué coincidir con nuestros

²⁰ Curiosamente los estudiantes que más firmemente han suscrito este tipo de expresiones son los que viven en Jaén capital con sus padres. Procedentes de institutos privados en la mayoría de los casos, han evocado las relaciones de amistad fraguadas en el nivel pre-universitario como medida del compañerismo que en gran medida dicen echar en falta entre los estudiantes en la universidad.

“estudiantes cultos”, sí pensamos se trata de un espacio que confiere identidad a los estudiantes, más allá de una mera relación de instrumentalismo curricular.

- Pues yo todo el mundo que conozco de Jaén sale todos los jueves... y yo conozco a mucha gente, de muchos sitios. Gente de pisos de estudiante, gente que está con los padres no pueden porque... si vas y vienes, hombre hay gente que está con los padres y no... tampoco la... conozco a gente de esa y se mosquean mucho. Porque, claro, se ven un poco aislados de... de lo que es el ambiente universitario. Los jueves es sagrado salir” (Virginia, 26).

Como vemos, se ha de circunscribir esta “marcha” muy especialmente a los universitarios que residen durante el curso en pisos de estudiantes. Ello nos está informando de la existencia de dos redes de socialidad bien distintas: la de los que viven en Jaén en el domicilio familiar, muchas veces constituida a partir de relaciones fraguadas en la etapa pre-universitaria, como hemos señalado antes, y la de aquellos que durante el curso residen en pisos de estudiantes.

Si los que viven con sus padres tienen dificultades, los que optan por ir y venir de su pueblo a la universidad diariamente son los que más claramente expresan a veces una forma de relacionarse con el espacio universitario que hemos visto puede identificarse con los “no-lugares” de M. Augé (1993), en tanto lugar de circulación, de distribución de apuntes, y en el que en todo caso resulta difícil hallar elementos que confieran identidad.

Y es que, en efecto, los estudiantes menos predispuestos hacia alguna de las manifestaciones de la cultura desinteresada asumen sin ambages que las relaciones entre compañeros se caracterizan más bien por la desintegración y la falta de unidad. De modo que para ellos el mejor síntoma de buenas relaciones es el que entre los estudiantes sea efectivo el intercambio de apuntes.

- Que no me relacionaba yo con tanta gente. Yo por ejemplo este año, también quizás que es que en primero estábamos mucha gente. Si nos tocó el edificio cuatro y nos tuvimos que cambiar al seis, porque en el cuatro es que no cogíamos. Era mucha gente. Quizás este año, por ejemplo en el grupo de tercero, de segundo estamos muy pocos y nos conocemos todos. Yo este año ya me hablo con todo el mundo. A mí todo el mundo me conoce, a mí todo el mundo me pide apuntes, si no vas... (Pepi, 11).

El intercambio en sentido estricto, es decir, no como una actividad gratuita, actúa, en efecto, como medida del clima de integración entre compañeros, y esto lo hemos visto así valorado prácticamente por todos nuestros estudiantes de este tipo no culturalista. No obstante, como señalan Ortí y Alonso (1990), el que los apuntes funcionen como “equivalente general” en las relaciones entre alumnos, refleja que no podemos hablar tanto de una solidaridad afectiva entre ellos, sino más bien de simple colusión de intereses. Y de hecho para algunos de nuestros estudiantes, aunque cuenten con un pequeño grupo de amistades con los que sí pueden intercambiar apuntes, valoran el clima predominante es de una débil inte-

gración, que achacan al individualismo y la competitividad que de por sí imprime la lógica de los estudios²¹.

En conjunto, para los estudiantes que hemos denominado indiferentes a la cultura desinteresada, no se aprecia una predisposición favorable a ningún tipo de discurso acerca de la “identidad estudiantil”, dibujándose tan sólo el intercambio de apuntes como posible actividad que estructure unas muy débiles relaciones sociales en ese sentido. Sólo podemos hacer la salvedad de la marcha del jueves como lugar de encuentro universitario, con gran capacidad identitaria²², pero que –insistimos– resulta una esfera lúdica que no tiene por qué guardar coherencia con el discurso sobre la cultura y el desinterés.

El sentido social de la cultura

Hemos recapitulado hasta ahora sobre las dimensiones que consideramos más relevantes del discurso culto o desinteresado, tal como nos lo concretaban sobre todo Bourdieu y Passeron (1967). Constatamos, en pocas palabras, que la concepción “vocacional” de los estudios, por un lado, y, en menor medida, el “discurso sobre el compañerismo”, son quizá los rasgos que más nos sirven para discriminar entre estudiantes cultos/indiferentes a la cultura. Las inquietudes políticas y participativas parecen ser una propuesta con escaso atractivo para la mayor parte de nuestros entrevistados, y las aficiones culturales tampoco se manifiestan como un elemento muy decisivo (salvo en débiles expresiones de “buena voluntad cultural”), incluso para aquellos sujetos que se esfuerzan por mostrar su conocimiento del código de la cultura desinteresada. Pensamos que el hecho de que el carácter universalista del discurso quede circunscrito muy especialmente a la forma en que se concibe la dimensión formativa de la carrera, nos está informando del grado moderado en que se asume el supuesto discurso generalista y desinteresado universitario. Quizá tengamos que dar la razón, llegados a este punto, a Passeron (1983) cuando sugería que uno de los sentidos sociales de la cultura desinteresada podía ser precisamente su rentabilidad (en el sentido de ser marca de distinción social). De cualquier modo, recordemos cómo Passeron lo que en realidad proponía era contextualizar el valor de la adhesión al *ethos* culturalista en las diversas estrategias que los sujetos adoptan ante los estudios, teniendo en cuenta el tipo de carrera concreta, por un lado, y, sobre todo, y en relación con nuestros interrogantes iniciales, situando dichas estrategias en diferentes posiciones sociales. En lo que

²¹ Esto lo hemos encontrado más claramente en jóvenes que cursan licenciaturas y estudios técnicos frente a diplomaturas no técnicas. Probablemente nos esté informando del mayor valor certificante de unos estudios respecto a otros, lo que da lugar a un clima más competitivo frente a otro más relajado.

²² Consideramos que los espacios de las movidas y marchas juveniles, en este caso universitarias, son lugares especialmente idóneos para construir identidades en torno a una supuesta (en tanto que es más objeto de la fantasía que real, pues se sigue dependiendo de la familia en la mayoría de las ocasiones) conquista de autonomía respecto a los padres, tal como propusimos en Ariza *et al.* (2000). Por otra parte, algo similar encuentra para el caso mexicano E. Weiss (2000) cuando apunta que la sociabilidad universitaria más informal que tiene lugar en patios, corredores y cafeterías responde a un tipo de acción comunicativa que va más allá de las meras estrategias escolares.

tiene que ver con la relación entre cultura y clase social, pues, podemos destacar principalmente dos observaciones.

Por un lado, constatamos (ver anexo) cómo todos nuestros entrevistados hijos de campesinos o de clases populares (obreros, también autónomos manuales), exhiben un discurso bastante indiferente hacia los que hemos considerado espacios o propuestas correspondientes al ámbito de la “cultura desinteresada”. La excepción a esto la constituyen los estudiantes que hemos agrupado en la categoría “cultos, pero con esfuerzo”. A éstos lo que les caracteriza es precisamente el carácter deliberativo (Hatcher, 1998) de su discurso, en el sentido de adherirse a la cultura de una forma aprendida, conscientemente intencionada, “menos naturalizada”.

- No, no me fue mal. Pero este año pues yo considero... he considerado que era importante que fuese a clase, y que también lo necesitaba a nivel personal, pues eso, relacionarme con gente. Porque realmente estaba yendo a la universidad y digo bueno, llevo dos años aquí, y a quién conozco. Porque tampoco... y... y a lo mejor... las amistades las sacas ahí. Si estás en la universidad pues... claro, estás todo el día allí, las amistades están allí, donde las... las sacas. Y claro yo decidí que no, que yo tenía que ir a clase (Lucía, 19).

Además, la conversión al “*ethos* culturalista” de estos estudiantes no deja de manifestar una continua tensión entre el interés y lo desinteresado, entre el gusto y la necesidad de hacer balance de resultados incluso de su propia opción.

(...) Y luego ya, pues a partir de segundo empecé a cambiar la concepción. Como no sólo me empezaba a interesar por... por la carrera, si no que veía que me gustaba, pues dije: “ahora lo que voy a hacer es preocuparme de que ese interés se traduzca en notas” (Rubén, 4).

(...) Entre otras cosas porque yo no tengo enchufes, los enchufes que tengo pues pueden ser los que yo he conseguido y que tampoco lo llamaría yo enchufes ¿no? A lo mejor te has ganado la simpatía de un profesor, y a la hora de la verdad no te va a servir de mucho, pero la tienes ahí y te la has ganado por lo que tú has hecho” (Rubén, 11).

Este sopesar costos y beneficios, cuando más se pone de manifiesto, es justo cuando sale a colación el tema de los padres, lo que nos parece nos está informando del sentimiento de deber con respecto a ellos con el que viven sus apuestas educativas. De hecho, podemos constatar cómo prácticamente coinciden nuestros estudiantes indiferentes a la cultura y los que experimentan con mayor intensidad el sentimiento de deuda con respecto a la familia.

(...) mi madre pues se planteó... o sea, la manera que yo tenía de plantearme la carrera la veía muy extraña. Empezó a decir: “tú tienes que aprobar”... porque claro siempre estaba acostumbrada a ir aprobando en su tiempo. Empezó a decir: “tú tienes que aprobar...”. Yo creo que ya he llegado a acostumbrarla al

hecho de que mi carrera es mía, la estoy haciendo porque me gusta, porque me divierte, y el planteamiento que tenga es lo de menos. Siempre... siempre y cuando llegue a ser lo que... lo que me propongo. Y yo creo que no le va a sonar a raro. Porque se han acostumbrados ellos también a que yo en cierta manera sea independiente, a que haga lo que me gusta, y se dan cuenta de siem... siempre que hago algo así grande que me gusta, siempre redunda en mi beneficio. Siempre. Sea académico o personal, pero siempre (Rubén, 24).

- (...) Que no sé, que yo quería ser responsable, porque aunque no había problemas económicos pero no sé. Que son un dinero que yo sé que a mis padres les está costando trabajo ganarlo. Y... que más o menos intentas... te agobias un poquito, no sé. Que yo... había asignaturas en las que las disfrutaba o... no sé, sacaba un provecho así de ellas. Pero otras que... son tan básicas, es que en primero... supongo que será igual en todas las carreras, son asignaturas tan básicas, química, matemáticas, física... Pero que ya sí... que a poquito a poco se fue apaciguando todo y tomándotelo todo con más tranquilidad y viéndolo todo más.. y disfrutando más de las asignaturas, de...de lo que se parecían. No sé, que ya poquito a poco... yo por lo menos me veo... empecé así muy fuerte y muy agobiada y luego ya poco a poco (Cristina, 5-7).

En efecto, hay estudiantes que se sienten en la necesidad de justificar de algún modo el estatus estudiantil, como etapa de prolongación de la dependencia de los padres. Aunque aquí lo hemos apuntado sólo tangencialmente, éste fue uno de los temas que pronto se reveló en el conjunto de nuestra investigación como una cuestión central y con gran potencial de focalización de los discursos de los estudiantes concretándose en una nítida divisoria entre la experiencia del estudiante vivida con una relativa carencia de legitimidad (sentimiento de deuda), por una parte, y, por otra, la asunción del estatus juvenil como etapa de latencia social en que los estudios actúan justo como actividad legitimadora. A su vez, constatábamos cómo había una clara correspondencia entre el discurso con sentimiento de deuda y los orígenes populares de los estudiantes, así como identificábamos una mayor tendencia a naturalizar la opción de continuar estudiando en la universidad para los hijos de clases medias-altas y medias con capital cultural (Langa Rosado, 2004; Langa Rosado 2005; Langa Rosado y David, en prensa).

Por otro lado, entre los representantes del discurso del desinterés se encuentran nuestros estudiantes de posición social más alta: profesionales, semiprofesionales, empleados no manuales de grado medio. Observamos que el capital escolar de los padres parece ejercer una positiva influencia en la adhesión a la cultura desinteresada. Entendemos que aquí la mayor predisposición a invertir en educación, en tanto confiere mayor legitimidad a las apuestas educativas, favorece el que éstas puedan cobrar tintes más expresivos.

No obstante, entre los hijos de medianos empresarios y los de clases medias urbanas no manuales tenemos tanto exponentes del discurso culto como del indiferente hacia la cultura. Entre los “cultos”, y sobre todo de las clases medias bajas urbanas, parece latir una cierta voluntad de mostrarse “distintos” al común de los

estudiantes precisamente al adscribirse a los rasgos que hemos identificados más definitorios del discurso desinteresado, y en ese sentido podemos considerar está actuando de algún modo la intención de representar una cierta “rareza escolar” que revalorice su estatus de universitario (Passeron, 1983). Estos estudiantes, a su vez, se caracterizan por mostrar ostensiblemente una actitud muy comprometida académicamente, que pensamos tiene su correlato en su “buena voluntad cultural”.

Entre los indiferentes al rol culturalista, por otra parte, hemos apreciado cómo curiosamente tanto los hijos de empresarios como los de clases medias bajas no manuales son quizá los que, de entre los estudiantes no “cultos”, con mayor contundencia expresan un discurso descreído acerca de la labor de cualificación profesional de los estudios, que remarca, a su vez, las relaciones de poder que median entre profesores y alumnos. Relaciones de las que, no obstante, manifiestan cierta anuencia dado que las entienden dentro del juego de selección social que supone la obtención del título. Su discurso escéptico cuando no en algún caso anti-cultura parece apuntar a una cierta forma de resistencia anti-academia (tal como sugiere Testanière, 1968, cit. en Deniz, 1997), o al menos de aquellos aspectos cuya evitación no tendrá previsiblemente ninguna repercusión curricular.

Consideramos, pues, que la adhesión a la “cultura desinteresada” tenemos que ubicarla, como nos propone Passeron (1983), en el tipo de estrategia a que responda la apuesta de cada estudiante. Así, mientras para el estudiante preocupado por mostrar su “buena voluntad educativa”, la “buena voluntad cultural” puede ser un rasgo coherente con lo anterior, para el universitario que exhibe un marcado discurso de distanciamiento y desidentificación con la universidad en general, esto se concreta tanto en lo académico como, aún más, en la adhesión a la cultura.

No queremos concluir afirmando, en relación con las clases sociales, una correspondencia entre clases bajas y discurso no culto y clases superiores y “discurso desinteresado” –teniendo, además, presente el carácter atemperado con que éste se manifiesta–. Ya hemos visto que las posiciones sociales medias expresan tanto un discurso culto como el contrario (aunque constatamos entre las clases medias con capital cultural una disposición más favorable a las manifestaciones culturalistas); y, a la inversa, entre las clases bajas también hemos encontramos exponentes del “estudiante desinteresado” (aunque, insistimos, estos últimos muestran un carácter más deliberativo, un mayor esfuerzo de adaptación cuando quieren hacer suyo el discurso culturalista). Creemos poder afirmar simplemente que en aquellos universitarios cuyo sentimiento de deuda les hace tener que justificar su apuesta educativa se aprecia una menor predisposición para asumir el discurso desinteresado de la cultura. Y ello porque este discurso entra muchas veces en contradicción con el carácter promocionista y en ese sentido utilitarista de su apuesta universitaria²³ que les lleva, por otra parte, a una estrecha dependencia de los resultados académicos,

²³ Son varios los autores que destacan un predominio de la valoración instrumental de los estudios en las clases populares: Boudon, 1983; Pino Artacho *et al.*, 1984; Zamora, 1997; Cabrera 1998; González Anleo 1999. Lassibille y Navarro (1986) señalan, por otra parte, una mayor austeridad en cuanto a ocio y cultura tanto de becarios como de los hijos de agricultores. Lo contrario les sucedía a los hijos de profesionales y cuadros superiores.

tanto en las elecciones iniciales como a lo largo de la carrera²⁴. En el polo opuesto, el que las apuestas educativas sean una opción incuestionable en determinado tipo de estrategias familiares, favorecería, por el contrario, el que estos estudiantes puedan vivir su experiencia universitaria de un modo bastante más expresivo.

Referencias

- ALONSO, L. E. y ORTI, A. (1990). “El espacio universitario como lugar de interacción”, inédito, de un estudio sobre estudiantes de la UAM realizado en el curso 89-90.
- ARIZA SEGOVIA, S. *et al.* (2000). *Informe sociológico de la juventud jiennense*, Jaén, Universidad de Jaén.
- AUGE, M. (1993). “Espacio y alteridad” en *Revista de Occidente*, 140.
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*, Madrid, Anagrama.
- BUENO, G. (1997). *El mito de la cultura*, Barcelona, Editorial Prensa Ibérica.
- CABRERA, B. (1998). *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*, La Laguna, Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades e Investigación, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- DEL PINO ARTACHO, J. *et al.* (1984). *Sobre los alumnos de la Universidad de Málaga*, Málaga, Universidad de Málaga.
- DENIZ RAMÍREZ, F. (1997). “Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo”, en *Revista de Educación*, 314.
- DUBET, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1999). “Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles” en J. Elzo, *et al.*, *Jóvenes españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María.
- HATCHER, R. (1998). “Class Differentiation in Education: rational choices?”, en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, no 1.
- JEREZ MIR, R. (1994). “Sociedad española y Universidad: Inflexiones históricas y panorama actual (de la universidad de élites a la universidad dual)”, en *Sistema*, 121.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2001). “La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento”, en *REIS*, 93.
- LANGA ROSADO, D. (2004). “Las experiencias de los universitarios según clase social: de los distintos modos de construir la identidad juvenil en relación con las apuestas educativas” en *Praxis*, No. 5.
- (2005). *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones.

²⁴ Esta mayor dependencia de los resultados académicos para los estudiantes de clases populares ha sido una de las más importantes conclusiones del capítulo referido a la dedicación académica de nuestro trabajo.

——— y DAVID, M. (en prensa), “A massive university or a university for the masses’: continuity and change in higher education in Spain and England”, en *Journal of Education Policy*.

LASSIBILLE *et al.* (1990). *El valor del tiempo en la Universidad*, Málaga, Universidad de Málaga.

ORTI, M. *et al.* (1997). “Actitudes y representaciones sociales de los universitarios españoles: la formación superior frente al trabajo y el empleo. Una perspectiva cualitativa”, informe producido para un estudio sobre “La cultura emprendedora en la Universidad española”, dirigido por L. Cachon, y financiado por la Fundación General de la UCM, multicopiado.

PARKIN, F. (1999). “El cierre social como exclusión”, en Fernández Enguita, M. (Coord.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.

PASSERON, J.C. y P. Bourdieu (1967). *Los estudiantes y la cultura, Los herederos*. Barcelona, Labor.

PASSERON, J.C. (1983). “La inflación de los títulos escolares y el mercado de los bienes simbólicos”, en *Educación y Sociedad*, 1.

SOUSA SANTOS, B. (2000). *Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

VERON, E. (1996). *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.

WEISS, E. (2000). “La socialización escolar” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 10.

ZAMORA FORTUNY, B. (1997). “Perfil del alumnado de los títulos de Maestro de la Universidad de La Laguna” presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).

ANEXO

Sinopsis acerca de las unidades significativas (y sus componentes) de los discursos sobre la cultura, y correspondencias con las clases sociales

A) Clases medias con capital cultural

	Profesionales/semiprof. padre y madre	Semiprofesionales	Empleados grado medio
Estudiantes “cultos”	Angel (vocacional; buena vol. cultural)	Rosario (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)	Blanca (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)
	Ma Rosario (vocacional; actividades culturales y participativas –desencantada de las segundas)	Marina (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)	Consoli (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)
	Romu (vocacional; discurso “compañerismo”; se excusa ante la no participación en la vida cultural o asociativa)	Blanca (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)	
	Ana (vocacional; se excusa de su nula vida cultural)	Consoli (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)	
	Paco (vocacional; compañerismo)		
	Estudiantes indiferentes a la cultura	Mayte (los estudios como forma de huir del paro; nula vida cultural, participativa; escasa integración con compañeros)	Miguel (padre, pequeño empresario y madre, maestra. Discurso credencialista. Acida crítica de la participación y del supuesto “compañerismo”)

B) Clases medias

	Pequeños/medianos empresarios	Clases medias bajas urbanas
Estudiantes “cultos”	Diego. Madre con capital cultural (vocacional, como disculpándose de una visión credencialista; compañerismo)	Conchi (discurso pro-compañerismo estudiantil)
	Javier (vocacional; discurso sobre la participación estudiantil)	Virginia. Madre con capital cultural (vocacional; reivindica la capacidad de generar identidad estudiantil de la marcha del “jueves universitario”)
		Manolo (vida cultural; débil discurso vocacional)

	Pequeños/medianos empresarios	Clases medias bajas urbanas
Estudiantes indiferentes a la cultura	Pablo (discurso credencialista; ausencia vida cultural y participativa; la marcha del jueves como lugar de integración)	Rafa (discurso credencialista; ausencia vida cultural y participativa; escasa implicación con los compañeros)
		Daniel (credencialismo; ácida crítica de la vida cultural y participativa así como de la supuesta integración estudiantil)
		Alberto (credencialismo; la integración estudiantil por la exposición común al poder evaluador de los profesores)
		Alvaro (credencialismo; discurso abierto a la vida cultural y participativa, pero con cálculo de rentabilidad; la capacidad identitaria de la marcha del jueves.

C) Clases populares

	Autónomos manuales	Obreros	Campesinos (pequeños propietarios y/o jornaleros)
Estudiantes “cultos” (con esfuerzo)	Rubén (vocacional; actividades culturales)		Cristina (vocacional, buena disposición hacia la vida cultural y el compañerismo)
	Lucía (vocacional, discurso sobre el compañerismo)		
Estudiantes indiferentes a la cultura	Gloria (tensión vocación-salidas; no vida cultural ni participativa; falta de integración con los compañeros: los apuntes como indicador de “compañerismo”)	Sergio (credencialismo; ácida crítica de la vida cultural y participativa; débil relación entre compañeros)	Pepi (credencialismo; la vida cultural y participativa no tienen sentido; el intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros; la importancia de la marcha)
		Mario (credencialismo; crítica vida cultural y participativa; desapego, desintegración estudiantil)	Alicia (credencialismo; ausencia de vida cultural y participativa; el intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros; la importancia de la marcha)
		Juanfra (no referencias vocacionales, aunque su discurso no es credencialista; la marcha como espacio de integración estudiantil; no vida cultural ni participativa)	María (credencialismo; desarraigo con los compañeros; ni cultura ni participación)
		Jorge (tensión vocación-salidas; no vida cultural ni participativa; falta de integración con los compañeros)	Antonio (no referencias vocacionales, aunque su discurso no es credencialista; la marcha como espacio de integración estudiantil; no vida cultural ni participativa)

	Autónomos manuales	Obreros	Campeños (pequeños propietarios y/o jornaleros)
Estudiantes indiferentes a la cultura		Pepe (ausencia de referentes vocacionales; falta de alusión a la vida cultural, participativa o a una supuesta integración estudiantil)	Petra (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa; falta de integración con los compañeros)
			Loli (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa)
			Inma (Aunque dice haber elegido por vocación, visión muy instrumental de los estudios, de la que excluye las facetas sin rentabilidad curricular)
			Conchi2 (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa)
			Juan (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa; escasas relaciones con los compañeros)
			Sara (débil discurso vocacional, en tensión con su promociomismo; valoración de relaciones competitivas entre compañeros; ausencia de referentes participativos; débil vida cultural, con cálculo explícito de costes y rentabilidad)