



Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Departamento de Sociología

Los titulados ante el desclasamiento

Un análisis de la cohorte de treintañeros en España

Memoria para optar al grado de Doctor

VICTORIA BOGINO LARRAMBEBERE

Bajo la dirección de

XAVIER BONAL E IRENE LAPUERTA

Barcelona, 2016

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo de varias personas que me han acompañado en el transcurso de su elaboración. Quisiera expresar mi gratitud a Xavier Bonal e Irene Lapuerta, quienes han aceptado dirigir este trabajo. Ellos me han orientado en el proceso de aprendizaje en la investigación. Sus aportaciones, sus consejos y sus sugerencias han enriquecido considerablemente este estudio.

También quisiera agradecer a los miembros del grupo de Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes han colaborado en la delimitación del proyecto de tesis y me han facilitado el contacto con los primeros entrevistados. A Alicia Gutiérrez, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y a todo su grupo de trabajo, quienes me han recibido tan amablemente durante mi estancia de investigación y me han guiado con el análisis.

Una especial mención de agradecimiento se merecen todas aquellas personas que han participado en el trabajo de campo cualitativo. Sus relatos han sido de gran importancia para el desarrollo de esta tesis.

Finalmente, he de decir que el trabajo de tesis doctoral es un proceso de largo aliento. Éste ha contado con el apoyo afectuoso de mi familia y mis amigos. A todos ellos les agradezco inmensamente por haberme reconfortado en el trance de esta tesis.

Esta tesis se ha desarrollado gracias al soporte económico de la Ayuda para Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

ÍNDICE

| | |
|------------------|------|
| AGRADECIMIENTOS | III |
| ÍNDICE | V |
| LISTA DE FIGURAS | VIII |
| LISTA DE TABLAS | VIII |

| | |
|----------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| ¿Qué es el desclasamiento? | 3 |
| Del objeto a los métodos | 6 |
| Estructura de la tesis | 10 |

PRIMERA PARTE

La emergencia del riesgo de desclasamiento social

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN | 15 |
| 1.1. Las explicaciones del auge del desclasamiento | 15 |
| 1.2. El título en relación con la posición social: “condición necesaria pero no suficiente” | 18 |
| 1.3. La experiencia del desclasamiento como objeto de estudio | 22 |
| CAPÍTULO 2. LA OPERACIONALIZACIÓN DEL DESCLASAMIENTO SOCIAL EDUCATIVO | 31 |
| 2.1. La observación de una cohorte: los treintañeros | 32 |
| 2.2. La medida de desclasamiento por nivel de educación, estatus ocupacional y salario | 34 |
| 2.3. La base de datos utilizada: La Encuesta de Condiciones de Vida | 40 |
| 2.4. Breve descripción de los datos relativos a la cohorte de treintañeros con título superior | 43 |
| <i>Educación</i> | 44 |
| <i>Situación laboral</i> | 47 |
| <i>Exploración de las trayectorias de movilidad educativa ascendente y movilidad social descendente</i> | 50 |
| CAPÍTULO 3. EL DESCLASAMIENTO SOCIAL EDUCATIVO EN TIEMPOS DE CRISIS | 57 |
| 3.1. ¿Un fenómeno en aumento? | 58 |
| 3.2. La cohorte de treintañeros: los titulados “desclasados” y sus variantes | 60 |
| 3.3. Los determinantes del desclasamiento social educativo | 65 |
| <i>El análisis de regresión logística: algunas precisiones metodológicas</i> | 67 |
| <i>El título universitario: principal protección que interactúa con otras variables contra el riesgo de desclasamiento</i> | 69 |
| CAPÍTULO 4. EL PERFIL SOCIAL DE LOS TITULADOS DESCLASADOS | 91 |
| 4.1. La construcción de una tipología | 92 |
| 4.2. El análisis de correspondencias múltiples: dos factores principales de diferenciación | 94 |
| 4.3. El análisis de clasificación: tres tipos de perfiles sociales | 101 |

SEGUNDA PARTE
La experiencia del desclasamiento social

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 5. INTERROGAR LA EXPERIENCIA DEL DESCLASAMIENTO | 115 |
| 5.1. Modelo de análisis: una aproximación en términos de frustración relativa y estrategias de reproducción social | 116 |
| 5.2. El trabajo de campo | 121 |
| <i>Captación</i> | 121 |
| <i>Muestra</i> | 122 |
| <i>El proceso de análisis de las entrevistas</i> | 124 |
| | |
| CAPÍTULO 6. RECONVERTIRSE: LA LÓGICA DEL REENCLASAMIENTO SOCIAL | 125 |
| 6.1. Los estudios superiores: “una norma” | 128 |
| <i>Una vía académica enraizada en el linaje familiar</i> | 129 |
| <i>Titulación universitaria y “aspiraciones de estilo de vida”</i> | 133 |
| 6.2. Trayectorias profesionales en ascenso, bifurcadas por el desempleo | 137 |
| <i>Un sentimiento de pérdida de identidad profesional</i> | 140 |
| <i>Perspectiva profesional: una priorización con relación al empleo</i> | 142 |
| 6.3. Un doble desclasamiento | 144 |
| <i>Un sentimiento de desclasamiento en relación con el logro educativo</i> | 145 |
| <i>Un sentimiento de desclasamiento en relación con la posición social de la familia de origen</i> | 148 |
| 6.4. El haz de posibles: formarse y/o emprender su propio negocio | 153 |
| <i>La formación para la empleabilidad</i> | 153 |
| <i>El autoempleo como “estrategia refugio”</i> | 156 |
| | |
| CAPÍTULO 7. RESITUARSE: LA LÓGICA DE RESPONDER A SUS AMBICIONES PROFESIONALES | 165 |
| 7.1. Del capital económico a la apuesta por el capital cultural | 168 |
| <i>Trayectorias escolares y estrategias familiares</i> | 169 |
| <i>Una insistencia parental en los estudios universitarios</i> | 174 |
| 7.2. Trayectorias profesionales de búsqueda, con altibajos | 180 |
| <i>Trayectorias profesionales: masculinas de “aproximación sucesiva” y femeninas más bien “precarias”</i> | 180 |
| <i>Perspectiva profesional: realizarse en el trabajo</i> | 182 |
| 7.3. ¿Un efecto de “cohorte”? | 184 |
| <i>Un sentimiento de pertenencia a una “generación sacrificada”</i> | 184 |
| <i>El temor de estar desposeídos de sus aspiraciones profesionales</i> | 189 |
| 7.4. El haz de posibles: emigrar o devenir autónomo | 192 |
| <i>Emigrar para evitar el desclasamiento</i> | 192 |
| <i>Devenir autónomo por necesidad</i> | 201 |
| | |
| CAPÍTULO 8. RESISTIR: LA LÓGICA DE “AGUANTAR PARA NO CAER” | 207 |
| 8.1. Trayectorias educativas: el esfuerzo como habitus de clase | 210 |
| <i>La superación de dificultades escolares</i> | 211 |
| <i>Una compaginación de estudio y empleo</i> | 214 |

| | |
|--|-----|
| 8.2. Desplazamientos transversales por empleos poco cualificados | 220 |
| <i>Un sentimiento de desánimo: cuando lo provisional se alarga</i> | 222 |
| <i>Perspectiva profesional: la búsqueda de un salario digno</i> | 227 |
| 8.3. ¿Una desilusión de la meritocracia? | 230 |
| <i>De la focalización en la responsabilidad personal y el arrepentimiento...</i> | 232 |
| <i>...hacia una actitud crítica</i> | 234 |
| 8.4. El haz de posibles: mantenerse en sus empleos y/o acceder a un empleo público | 237 |
| <i>Mantenerse en sus empleos para evitar la pauperización</i> | 238 |
| <i>Acceder a un empleo público para asegurarse estabilidad</i> | 239 |
| | |
| CONCLUSIONES | 245 |
| Recapitulación de los principales resultados | 246 |
| Aportaciones y futuras líneas de investigación | 256 |
| | |
| ANEXOS | 261 |
| Anexo I. Los determinantes del desclasamiento social educativo | 263 |
| Anexo II. Guion de las entrevistas | 271 |
| Anexo III. Características de las personas entrevistadas | 277 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 281 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 2.1. Proporción de titulados superiores por cohorte de edad | 33 |
| Figura 2.2. Recodificación de los grande grupos ISCO-08 | 37 |
| Figura 2.3. Correspondencia de los grandes grupos con los niveles de competencias según ISCO-08 | 37 |
| Figura 2.4. Evolución del porcentaje de titulados superiores para la cohorte de edad de 30-39 años, según sexo. España: periodo 2004-2012 | 44 |
| Figura 3.1. Evolución reciente del desclasamiento social educativo en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior | 59 |
| Figura 4.1. Representación de los autovalores para determinar la selección del número de dimensiones | 96 |
| Figura 4.2. El espacio social de los titulados treintañeros en situación de desclasamiento social | 99 |
| Figura 4.3. Tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados | 104 |
| Figura 5.1. Modelo de análisis | 120 |
| Figura 5.2. Distribución de las entrevistas por origen familiar de clase y sexo | 123 |
| Figura 6.1. La experiencia de los entrevistados que tienen un origen familiar ante todo rico en capital cultural | 161 |
| Figura 7.1. La experiencia de los entrevistados que tienen un origen familiar más rico en capital económico que en capital cultural. | 205 |
| Figura 8.1. La experiencia de los entrevistados que tienen un origen familiar de clase media-baja y trabajadora | 243 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 2.1. Distribución salarial por percentiles. Cohorte de titulados superiores treintañeros (30-39 años) | 39 |
| Tabla 2.2. Distribución salarial por decil en 2011 | 39 |
| Tabla 2.3. Nivel de educación superior de los treintañeros según la ocupación del padre | 45 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 2.4. Nivel de educación superior de los treintañeros según el nivel de educación del padre | 46 |
| Tabla 2.5. Tipo de estudios realizados de la cohorte de treintañeros con título superior por sexo | 47 |
| Tabla 2.6. Situación laboral de la cohorte de treintañeros con título superior por sexo | 50 |
| Tabla 2.7. Movilidad educativa intergeneracional de la cohorte de treintañeros | 51 |
| Tabla 2.8. Movilidad social intergeneracional de la cohorte de treintañeros | 52 |
| Tabla 2.9. Nivel de educación superior de los treintañeros según el nivel de educación del padre | 53 |
| Tabla 2.10. Movilidad social intergeneracional de la cohorte de treintañeros con título superior | 54 |
| Tabla 2.11. Movilidad social intergeneracional de la cohorte de treintañeros con título superior, teniendo en cuenta la categoría de “parados” | 55 |
| Tabla 3.1. Titulados desclasados y sus variantes (cohorte de treintañeros con título superior) | 61 |
| Tabla 3.2. Análisis descriptivo. Porcentaje de las características de “los titulados desclasados y sus variantes” (cohorte de treintañeros con título superior) | 63 |
| Tabla 3.3. Resultados de los modelos de regresión logística para el conjunto de los treintañeros con título superior: asalariados y desempleados | 72 |
| Tabla 3.4. Resultados de los modelos de regresión logística para los treintañeros con título superior: asalariados | 74 |
| Tabla 4.1. Variables activas e ilustrativas del análisis de correspondencias múltiples | 95 |
| Tabla 4.2. Caracterización de los factores por las variables activas | 98 |
| Tabla 4.3. Características del primer grupo de la tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados | 106 |
| Tabla 4.4. Características del segundo grupo de la tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados | 108 |
| Tabla 4.5. Características del tercer grupo de la tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados | 110 |

INTRODUCCIÓN

Una de las transformaciones más relevantes en la sociedad española en las últimas décadas, ha sido el incremento de la proporción de titulados superiores, especialmente entre las generaciones más jóvenes. De hecho, el 40,5 % de los individuos entre 30 y 39 años estaba en posesión de estudios superiores en el año 2011. Este porcentaje se reducía al 31,2 % para el grupo de edad de 40-49 años, al 25,1 % para aquel de 50-59 años y al 16,2 % para el de 60-69 años (ECV, 2011)¹. Los datos también muestran que España ha alcanzado el objetivo de la Estrategia Europea para el 2020: al menos el 40 % de la población entre 30 y 34 años tiene una titulación superior. A este respecto, la tasa de titulados españoles (41,9 %) superó la media de la UE-27 (34,9 %) en el año 2011. Ésta incluso era similar a la de Dinamarca (41,2 %) y, se aproximaba, aunque manteniendo una considerable distancia, a la de otros países como Suecia (46,8 %) y Noruega (48,8 %) (Eurostat, 2012).

Sin embargo, el mercado de trabajo español promueve una limitada oferta de empleo de alta cualificación (Bernardi, 2012; Marqués, 2015) y no recibe de forma “adecuada” a una gran parte de estos titulados. Si bien para las generaciones anteriores el paso por la universidad implicaba a menudo una garantía de ascenso social (Martínez Celorrio y Marín, 2012a: 162) y de “éxito profesional”, las nuevas generaciones se enfrentan con mayor frecuencia a la dificultad de adquirir una posición social relativamente coherente con sus acreditaciones académicas. El postulado de una armonía entre el nivel de educación y las posiciones sociales a las que daban acceso se ha fragilizado. Al mismo tiempo, los títulos son cada vez más indispensables. El hecho de no tenerlos, entre otras razones, constituye una señal negativa para los empleadores

¹ Véase la figura 2.1 del capítulo 2, en la que se muestra la proporción de titulados superiores por grupo de edad, a partir de la explotación de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2011.

(Dubet, 2011). Es así que su obtención tiende a devenir un requisito necesario pero no suficiente (Subirats, 2012). En el caso particular de España, a diferencia de otros países de Europa, una proporción considerable de los titulados superiores se encuentra trabajando en ocupaciones de nivel profesional por debajo de su nivel educativo (OCDE, 2010). Presentan además una mayor exposición al riesgo de desempleo y de tener un salario relativamente más bajo (Eurodyce, 2007; ANECA, 2007).

La carta de Carolina Aguacil enviada al periódico “El País” en el año 2005, precisamente introduce el neologismo de *Mileurista* y pone de manifiesto la decepción por tal condición social: “licenciado, que habla idiomas y tiene postgrados” –quien ha logrado alcanzar una elevada formación académica–; pero que se encuentra en un mercado laboral que recompensa escasamente su preparación –“no gana más de mil euros al mes”– y tiene la dificultad de establecer un proyecto vital a mediano y largo plazo–“gasta un tercio de su sueldo en alquiler. No ahorra, no tiene casa, no tiene coche, no tiene hijos... vive al día”². Desde entonces, el fenómeno de la “generación de los mil euros” y el de la “generación nimileurista” a partir de la crisis económica de 2008, ha llegado a tener bastante repercusión mediática y social³ en España.

Por lo general, los medios de comunicación se han referido a la generación mileurista como un grupo social homogéneo. Empero, parafraseando las palabras de Pierre Bourdieu (1984: 143) “la generación” al igual que “la juventud” no es más que una palabra. Detrás de la presunta uniformidad, se agrupan sujetos y situaciones socialmente diversas (Martín Criado, 1998). Por eso, tanto las afirmaciones sobre grupos de edad como las afirmaciones sobre generaciones, “deben ser sometidas a un análisis concreto de cómo la edad interactúa con otras características sociales” (Martínez García, 2013a: 81).

Teniendo en cuenta estos primeros aspectos, aquí nos interesa centrar la atención en los titulados superiores que atraviesan su treintena en un nuevo escenario de crisis económica y que se sitúan en una posición social relativamente inferior a la que se les prometía –y se les sigue prometiendo– en nombre del “mérito”. Esta cuestión resulta pertinente en tanto que era poco frecuente para los titulados superiores de décadas

² Véase “Yo soy mileurista”, *El País*, 21 de agosto de 2005.

³ Véase, por ejemplo, Freire (2006) o las siguientes notas de prensa: “La generación de los mil euros”, *El País*, 23 de octubre de 2005; “Mileuristas para siempre”, *El País*, 11 de diciembre de 2008; “Generación ‘nimileurista’”, *El País*, 11 de marzo de 2012, entre otras.

anteriores –sobre todo para las cohortes de nacimiento antes de 1965 (Felgueroso *et al.*, 2010)– y se convierte en una amenaza cada vez mayor. Esta amenaza no solo es incompatible con el “proyecto” de una sociedad realmente cada vez más “meritocrática”⁴, esto es, de igualdad de oportunidades y de movilidad social, sino que también pone en riesgo los niveles de cohesión social: se opone a ciertas “reglas del juego” que son socialmente aceptadas y percibidas como “justas”.

Los estudios sociológicos en España abordan indirectamente el tema del desclasamiento social. Las investigaciones más próximas a nuestro objeto de estudio, han llevado a cabo, principalmente, un tratamiento cuantitativo sobre el fenómeno de los mileuristas (Martínez García, 2013a) o la sobreeducación de los titulados universitarios (Marqués y Gil-Hernández, 2015), con datos relativos a un periodo previo de la crisis económica⁵ y son escasas aquellas que toman en consideración la dimensión del origen social para analizar sus experiencias (Gentile, 2009)⁶. La noción de desclasamiento, sin embargo, ha constituido el foco de atención de investigaciones realizadas en Estados Unidos y sobre todo, en Francia.

¿Qué es el desclasamiento?

Al hablar de desclasamiento debemos remitirnos, en primer lugar, a los análisis de Pierre Bourdieu (1988). Tal como lo definiera este autor, el problema del desclasamiento es entendido como el producto de una desviación respecto a la *pendiente* de una trayectoria colectiva. En términos generales, esta separación del grupo social puede estar orientada hacia dos direcciones: el “desclasamiento por arriba” o “el desclasamiento por abajo”. Los estudios posteriores a Bourdieu que retomaron este problema se han centrado preferentemente en esta segunda dirección. Pese a que en la

⁴ A este respecto, no obstante, recordemos que las obras de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964, 1970) hacen referencia a la creencia perfecta de los agentes en la “ideología del mérito” como la piedra angular de la “reproducción”: el mérito, precisamente porque el individuo no critica su fundamento, permite transformar las diferencias sociales iniciales en desigualdades legítimas.

⁵ El primer estudio se centra en la probabilidad de ser universitario de bajos ingresos (1.000 € o menos) para las personas entre 25 y 35 años, en 1991 y en 2004, según origen social y por género. El segundo estudio, en cambio, analiza el impacto del origen social en la probabilidad de sobreeducación (tener un título superior ISCED-5A y una ocupación comprendida entre los dígitos 41 a 93 de la ISCO-88) para la cohorte nacida en los 70 y graduada en el curso 1999/2000, mediante la encuesta Reflex-2005.

⁶ Esta investigación se interesa en el tema de la inestabilidad laboral y las estrategias de emancipación de los jóvenes adultos (de 25 a 34 años) mileuristas con título universitario, y distribuye su muestra de entrevistados entre clase media-alta (para indicar una amplia disponibilidad de recursos) y clase media-baja (con referencia a una escasa o nula disponibilidad de recursos).

actualidad no existe unanimidad sobre su definición, principalmente por el carácter polisémico de la noción de desclasamiento, se pueden distinguir tres grandes formas de observar el fenómeno: (1) *el desclasamiento social intergeneracional*, (2) *el desclasamiento social intrageneracional* y (3) *el desclasamiento escolar*. Cada una de éstas hace referencia a indicadores diferentes (Peugny, 2010).

La primera forma se focaliza en la “dimensión intergeneracional” y describe la situación de individuos que se encuentran en una *posición social inferior a la de sus padres*. Alude a las trayectorias de “movilidad social descendente” y resalta a la generación como un elemento clave en el proceso de estratificación social: ya sea en términos de desigualdades salariales, de movilidad durante la carrera profesional o de inserción en la vida activa (Chauvel, 1998; Baudelot y Establet, 2000; Peugny, 2009). Incluso pone en cuestión “la ley de un progreso generacional” (Chauvel, 1998) y saca a la luz una dificultad cada vez mayor de los individuos para adquirir un estatus equivalente al de sus padres a la misma edad, a pesar de tener un nivel de educación más elevado (Peugny, 2009).

La segunda forma de observar el fenómeno se centra en la “dimensión intrageneracional” y toma como referencia el ciclo de vida. Aquí no se trata de comparar la situación de los individuos con aquella de las generaciones anteriores, como en el caso anterior, sino de describir las trayectorias de desclasamiento a lo largo de la trayectoria profesional. Desde este enfoque, el desclasamiento es definido como un *fenómeno de ruptura que conduce a un individuo a perder su posición social, tras el descenso de la categoría socioprofesional* (Newman, 1988, 1993) o *la pérdida de un empleo estable* (Maurin, 2009).

Por último, la tercera forma es lo que ha dado en llamarse el *desclasamiento escolar*. Bajo este prisma se hace énfasis en la devaluación o disminución del rendimiento social de los títulos académicos (Duru-Bellat, 2006), sobre todo en comparación con los titulados de generaciones anteriores (Baudelot y Establet, 2000; Chauvel, 2006) y se pone de relieve la *situación de titulados que se encuentran en un nivel de empleo inferior al que hubieran tenido con el mismo título años anteriores*. No obstante, es preciso aclarar que en la literatura francesa la noción de desclasamiento escolar también se suele utilizar como sinónimo de “sobreeducación” (*overeducation*) y describe la situación de los titulados que poseen un nivel de formación superior al

requerido en sus empleos (Nauze-Fichet y Tomasini, 2002; Giret, Nauze-Fichet y Tomasini, 2006)⁷.

En esta tesis se propone abordar el desclasamiento desde otra perspectiva, que puede conjugarse con las anteriores, pero que se diferencia de ellas. Esta perspectiva hace hincapié en la inconsistencia de estatus educativo-social y la denominados *desclasamiento social educativo*. Aquí se pretende poner el foco en los individuos treintañeros (30-39 años), que se sitúan en una posición alta de la estructura educativa (título superior) y en una posición relativamente más baja de la estructura ocupacional y salarial (empleados, obreros y desempleados, con un salario igual o inferior a la mediana de la distribución salarial del conjunto de los individuos treintañeros con título superior)⁸. Se considera así como desclasado a todo titulado superior que al superar los 30 años de edad posee una posición social significativamente inferior en comparación con su posición educativa, de modo que se aleja de la “trayectoria modal” del conjunto de los titulados superiores⁹. Por razones de expresión y para no cansar al lector, utilizaremos indiferentemente los términos de “desclasamiento social de los titulados” o “desclasamiento social educativo”, de los que son afectados los individuos “desclasados”.

Para despejar equívocos, nos parece oportuno aclarar que la propuesta de enfoque del “desclasamiento social educativo” se diferencia de aquella del “desclasamiento escolar” que se aludió más arriba, en tanto que la primera pone el énfasis fundamentalmente en la “decadencia” y el “descenso social” tras la conversión de los títulos superiores en posiciones sociales. La segunda, en cambio, radica en el desajuste entre el nivel de formación que se posee y aquel requerido en el empleo ocupado,

⁷ Para calcular el desclasamiento escolar (*overeducation*), en la literatura se suelen utilizar tres tipos de aproximaciones: objetiva, subjetiva y estadística. La aproximación “objetiva” se basa en la comparación entre el nivel educativo del individuo y el que se le requiere para su ocupación, según los diccionarios ocupacionales existentes, tanto en el ámbito nacional como internacional. La aproximación “subjetiva”, en cambio, se basa en la respuesta proporcionada por parte de los individuos encuestados. La manera de preguntar puede ser directa (si el encuestado cree estar sobreeducado/adecuado/subeducado) o indirecta (a partir de la comparación entre el nivel educativo del encuestado y el nivel educativo que él cree necesario para su puesto de trabajo). Por último, la aproximación “estadística” se basa en el cálculo del nivel educativo según los años de escolarización, y se indica que, el nivel educativo que se necesita para cada ocupación, depende de la distribución del nivel educativo de los trabajadores que la componen. Se considera como sobreeducado a quien se encuentra en una desviación típica por encima de la media o la moda del nivel educativo de los trabajadores de esa ocupación.

⁸ Estas cuestiones se profundizan en el capítulo 2.

⁹ Cabe puntualizar que aquí nos remitimos a todos los titulados con educación superior del Estado español, independientemente de su cohorte de nacimiento.

independientemente de que el individuo se encuentre bien o mal situado socialmente¹⁰. A modo de ejemplo, un individuo que posee un Doctorado en Historia, al pasar oposiciones y colocarse en el mercado laboral como Profesor de Instituto, si bien se podría contemplar como un “desclasado escolar” (puesto que posee un nivel educativo superior al que se le requiere en su empleo), éste no se podría considerar como un individuo en situación de “desclasamiento social educativo”. Su posición ocupacional-salarial no presenta un claro declive social en relación con su anterior posición en la estructura educativa, sino más bien lo sitúan en un estrato relativamente alto de la estructura social.

La decisión de centrar el estudio en los individuos que se encuentran en la treintena (30-39 años), tiene la ventaja de poner el foco en la cohorte de edad con mayor número de titulados superiores en España¹¹. Al mismo tiempo, es un periodo del ciclo de la vida en el que las desigualdades de género y por origen social entre los titulados son susceptibles de acentuarse: por un lado, las mujeres están más afectadas por la llamada “discriminación estadística” en el mercado laboral, al ser percibidas por los empresarios como “menos disponibles” por estar en edad de procrear, más allá de que sean o no sean madres y tengan o no tengan previsto tener hijos (Pazos, 2013). Por otro lado, es el periodo en el que los titulados socialmente más desfavorecidos y menos provistos de capital social, tras el fracaso de intentar situarse en el mercado de trabajo de acuerdo a sus expectativas, reducen considerablemente sus ambiciones laborales y son los primeros en abandonar la carrera hacia los empleos más elevados de la jerarquía profesional (Beaud, 2003). Todo esto, en un contexto en el que el Estado como principal empleador de los titulados y proveedor de equidad se está desestabilizando.

Del objeto a los métodos

El objeto de este estudio son los titulados superiores en situación de desclasamiento social educativo, en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de la actual

¹⁰ Aunque es preciso indicar que, en proximidad con la medición del desclasamiento social educativo, se pueden encontrar estudios que consideran como sobreeducados a aquellos “titulados universitarios que no están empleados en ocupaciones directivas, profesionales o técnicas” (Marqués, 2015: 185). Éstos, se centran en la población ocupada y evidentemente no incluyen en sus análisis a los titulados en situación de desempleo. Aun así, utilizan categorías más agregadas para medir el desajuste entre nivel de educación y ocupación.

¹¹ Véase la figura 2.1 del capítulo 2, en la que se muestra la proporción de titulados superiores por cohorte de edad, a partir de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2011.

crisis económica. La pregunta central que intenta responder esta tesis es la siguiente: ¿cómo se hace frente al desclasamiento social educativo en España? Este cuestionamiento nos conlleva a captar el “sentido objetivo” del desclasamiento social educativo, para luego dar cuenta de su “sentido vivido” (Bourdieu, 1989).

El presente trabajo se estructura en base a dos grandes objetivos. El primero consiste en explorar quiénes son los afectados por el desclasamiento social educativo, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cuál es la tendencia del fenómeno? ¿Cuáles son sus determinantes? ¿Cuál es el perfil social de los desclasados? La hipótesis general de partida es que el fenómeno del desclasamiento social educativo tiende a aumentar a lo largo de la recesión económica y es transversal para la cohorte de treintañeros con título superior, pero no afecta a todos los titulados por igual. En otras palabras, estimamos que el desclasamiento afecta a una proporción no despreciable de la cohorte de treintañeros con título superior y a individuos que presentan diferentes características sociales, pero que algunas de éstas influyen más en el riesgo de caer en el desclasamiento; y que existen perfiles sociales más afectados que otros por tal fenómeno.

El segundo propósito de este trabajo es analizar la experiencia del desclasamiento social de los titulados superiores. A este respecto, las preguntas que nos planteamos son: ¿cuál es la dinámica de sus trayectorias? ¿Cuál es la interpretación de su situación? ¿Cuáles son sus lógicas estratégicas ante el desclasamiento? La hipótesis general de partida es que la experiencia de desclasamiento social educativo no es unívoca. Ésta se puede analizar y “comprender” (Bourdieu, 1993) teniendo en cuenta el sentido de las trayectorias (la relación entre origen social, logro educativo y ocupacional), así como los condicionamientos externos y las disposiciones de los diferentes perfiles sociales.

Esta tesis ha optado por una complementariedad entre una aproximación cuantitativa y una aproximación cualitativa. En tanto que el análisis cuantitativo nos permite poner en evidencia regularidades y diferenciaciones sociales a gran escala, el análisis cualitativo nos permite ahondar en la experiencia subjetiva de los individuos. Se trata de una propuesta mixta, dado que se utilizan distintas técnicas de análisis cuyas cualidades son complementarias. El trabajo de campo presenta un “diseño secuencial” compuesto por dos fases. Su particularidad es que los datos analizados en la primera fase sirven para mejorar la obtención y el análisis de los datos de la segunda fase (Verd y López-Roldán, 2008).

La primera fase: la aproximación cuantitativa

La primera fase se basa en la explotación de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). La fuente de información utilizada es la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), que en España se empezó a realizar en el 2004 y está armonizada con el panel *European Statistics on Income and Living Conditions* (EU-SILC) diseñado por Eurostat. Esta encuesta nos aporta una perspectiva dinámica sobre la evolución reciente del desclasamiento social educativo (ECV 2006-2012), a la vez que nos brinda información estática de carácter descriptivo sobre los titulados treintañeros en el contexto actual de crisis económica (ECV 2011). La especificidad de la ECV de 2011 es que se vuelve a incorporar el módulo de “Trasmisión intergeneracional de la pobreza”, anteriormente utilizado en el año 2005, en el que se recogen variables referentes al origen social de los individuos interrogados¹². Esta encuesta constituye generalmente una herramienta de trabajo para la Sociología de la educación y de la movilidad social, puesto que la continuación de su realización favorece el seguimiento de cohortes a diferentes edades en función del origen social, el nivel de estudios y la posición social. No obstante, cabe señalar que nos apoyaremos de forma complementaria en los datos del Censo de 2011 realizado por el INE, con el fin de explorar ciertos aspectos que no nos permite abordar la ECV¹³.

Específicamente, los objetivos de esta primera fase son:

- (1) Examinar los datos referidos a la cohorte de treintañeros con título superior (educación, situación laboral, movilidad educativa y social) y discernir la unidad de análisis que concierne a los titulados en situación desclasamiento social en el contexto de crisis económica.
- (2) Explorar la evolución reciente del desclasamiento social educativo en el seno de la cohorte de titulados superiores treintañeros y, mediante un análisis de regresión logística multinomial, poner en evidencia los determinantes de tal fenómeno.
- (3) Identificar una tipología de los perfiles sociales de los titulados treintañeros afectados por el desclasamiento, a partir de un análisis de correspondencias

¹² Estos datos están ausentes en otras fuentes de información que, a priori, también podrían ser interesantes para el estudio del desclasamiento y que inicialmente se barajaron. A este respecto, véase el tercer apartado del capítulo 2.

¹³ Estos aspectos se especifican en el último apartado del capítulo 2.

múltiples (ACM) y un Análisis de Clasificación Automática (ACL) de partición jerárquica.

- (4) Justificar los criterios que se utilizan para seleccionar a los perfiles sociales de los entrevistados en el trabajo de campo cualitativo (teniendo en cuenta además las aportaciones de la fundamentación teórica).

La segunda fase: la aproximación cualitativa

La segunda fase consiste en la realización de entrevistas en profundidad a titulados superiores treintañeros en situación de desclasamiento. Aquí se ha intentado resaltar el tipo ideal (Schnapper, 1999) de la experiencia de desclasamiento de cada uno de los perfiles sociales identificados en el análisis cuantitativo. Esto no significa detectar su forma mayoritaria desde un punto de vista estadístico o normativo¹⁴, sino los rasgos principales que hacen más inteligible el sentido de las experiencias.

Se ha optado por la técnica de entrevista en profundidad y de tipo semiestructurado, en tanto que ésta resulta propicia para tratar de captar “el habla desde el lugar social” (Alonso, 2003: 73). La entrevista en profundidad nos ha permitido indagar sobre las percepciones, actitudes y comportamientos de los individuos de cada tipo de perfil social ante el desclasamiento. El guion¹⁵ de las entrevistas ha sido de carácter biográfico y retrospectivo, con el propósito de aprehender el relato de los itinerarios (educativos, laborales, residenciales, familiares) y los discursos subjetivos de los individuos –en términos de explicitaciones de sus recorridos (Bertaux, 1999, 2005). Éste además ha contenido preguntas que pretenden conocer las interpretaciones de los individuos sobre su condición social y sus perspectivas de futuro.

Los objetivos concretos de esta fase son:

- (1) Reconstruir las trayectorias de vida de los diferentes perfiles sociales de los titulados treintañeros afectados por el desclasamiento social educativo.
- (2) Detectar los rasgos más significativos de sus experiencias.
- (3) Desentrañar las lógicas estratégicas que los titulados movilizan frente al desclasamiento social.

¹⁴ Como señala Serge Paugam (2000: 96) “No hay que confundirse con respecto al término ‘ideal’ que no significa en el entendimiento de Max Weber que el objetivo de esta iniciativa [...] es de orden normativo”.

¹⁵ Véase el guion de las entrevistas en anexos.

Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en dos partes. La primera parte introduce las bases fundamentales para abordar el análisis cualitativo del objeto de estudio. Ésta consta de cuatro capítulos. En el capítulo 1, se presentan las consideraciones teóricas que sustentan la investigación. Ante todo, se aborda brevemente las explicaciones que remiten al auge del desclasamiento social educativo de los titulados. Posteriormente, se explicita la advertencia de que el título se convierte en condición necesaria pero no suficiente para garantizar una posición social elevada. Finalmente, se adopta una perspectiva diacrónica para realizar un recorrido por los estudios que han prestado atención a la cuestión del desclasamiento y han puesto el foco directa o indirectamente en los titulados.

En el capítulo 2, se justifican las elecciones efectuadas para operacionalizar el concepto de desclasamiento social educativo y discernir la unidad de análisis. En el primer apartado se establece nuestro enfoque en la cohorte de treintañeros con título superior. En el segundo se detalla la opción metodológica utilizada para medir el desclasamiento social educativo, teniendo en cuenta tres indicadores: nivel de educación, estatus ocupacional y salario. En el tercer apartado se presenta la utilización de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) y se argumenta la razón por la cual se procede a su tratamiento, poniendo de relieve sus ventajas y limitaciones en relación con otras fuentes de información. En el último apartado, se despliega un primer análisis descripto (nivel de educación, tipos de estudios, situación laboral, trayectorias de movilidad educativa y social intergeneracional) sobre el conjunto de la cohorte de treintañeros con título superior y sus diferencias en cuanto al género y el origen social.

En el capítulo 3, se observa la evolución reciente del fenómeno de desclasamiento social para la cohorte de treintañeros con título superior. A partir de los datos de la ECV de 2011, se presenta a continuación las características más relevantes del grupo de los titulados “desclasados” (bajo estatus ocupacional y bajo salario) y sus tres tipos de variantes en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior (“enclásados favorablemente”, “bajo estatus ocupacional, pero con un elevado salario”, “elevado estatus ocupacional, pero con un bajo salario”). Para finalizar, se aborda la cuestión de los determinantes del desclasamiento social educativo. Se realiza un análisis de regresión logística multinomial para identificar los factores que inciden en el riesgo de

caer en el desclasamiento y de situarse en los otros tipos de enclasamientos, frente a estar enclasado favorablemente.

En el capítulo 4, nos centramos exclusivamente en el grupo de los titulados en situación de desclasamiento y, a partir de análisis de un correspondencias múltiples y un análisis de clasificación automática de partición jerárquica, se elabora una tipología de los perfiles sociales más consistentes y diferenciados de los titulados desclasados en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de crisis económica. Esto pone de relieve la estructura de las relaciones objetivas entre los titulados desclasados y establece tres tipos de perfiles sociales, que se distinguen prioritariamente por el nivel de educación de sus padres.

La segunda parte de la tesis se interesa por la experiencia del desclasamiento social educativo y está formada por cuatro capítulos. En el capítulo 5, se hace referencia al esquema de lectura que converge en los estudios sociológicos sobre la experiencia del desclasamiento, y se propone un modelo de análisis que preste mayor atención a la manera en que los individuos afrontan el desclasamiento. Posteriormente, se presenta la realización del trabajo de campo. Primero, se describe cómo se ha llevado a cabo la captación de los entrevistados. Segundo, se puntualiza los criterios de selección de la muestra obtenida y la distribución de los entrevistados en función de esos criterios. Por último, se expone el método de análisis de las entrevistas.

En los capítulos subsiguientes, nos adentramos en la experiencia de desclasamiento social para cada uno de los perfiles sociales identificados en la parte cuantitativa. En el capítulo 6, se analiza la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase media-alta con elevado capital cultural, en la que el padre y/o la madre poseen un nivel de educación superior. En el capítulo 7, se estudia la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase social más rica en capital económico que en capital cultural, en la que el padre y/o la madre tienen un nivel de educación medio. En el capítulo 8, se interpreta la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en la que el padre y/o la madre poseen un nivel de educación bajo.

Esta tesis se completa con la redacción de las conclusiones. En éstas se realiza una recapitulación de los principales resultados, y se plantean las aportaciones y las futuras líneas de investigación que se derivan de este trabajo.

PRIMERA PARTE

La emergencia del riesgo de desclasamiento social

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN

El objetivo de este primer capítulo es fundamentar el estudio del desclasamiento social de los titulados. Para ello, el capítulo revisa la aproximación que la literatura académica realiza a las siguientes cuestiones: ¿cómo se explica la emergencia del desclasamiento social educativo? ¿Qué tendencias se observan respecto a la relación entre el título y la posición social? ¿Cuáles son las constataciones de los estudios que han abordado la cuestión de la experiencia del desclasamiento de los titulados?

El capítulo se organiza en tres apartados. En el primero, se hace una breve referencia a las explicaciones sobre el auge del desclasamiento social de los titulados. En el segundo apartado, se pone de relieve la interpretación general de que el título se convierte en condición necesaria pero no suficiente, para garantizar una posición social elevada. Por último, el tercer apartado adopta una perspectiva diacrónica para realizar un recorrido por los estudios que han tratado la cuestión del desclasamiento y han puesto el foco directa o indirectamente en los titulados superiores. Este capítulo nos aporta elementos significativos en la definición de la construcción del objeto de estudio.

1.1. Las explicaciones del auge del desclasamiento

Durante décadas anteriores, la Sociología dedicó parte de sus esfuerzos al estudio de la estructura social “proyectada hacia lo alto” en las sociedades avanzadas, en el que la educación juega un rol central en el proceso de adquisición de estatus social (Blau y Duncan, 1967; Boudon, 1983; Carabaña, 2004). Sin embargo, hoy en día, emerge el

problema de individuos con un nivel educativo elevado que no encuentran una posición social en correspondencia con su titulación. En este sentido, resulta pertinente preguntarnos: ¿qué ha sucedido en nuestras sociedades para que se produzca el auge de este fenómeno?

En la literatura sociológica, el problema del desclasamiento social de los titulados se sitúa en el periodo que comprende desde finales de los años setenta hasta la actualidad y principalmente se explica por la *discordancia entre la estructura educativa y social*, puesto que durante estos años la estructura social se ha ido desplazando menos rápido hacia lo alto que la estructura educativa (Boudon, 1979; Duru-Bellat, 2006; Bernardi, 2012; Marqués, 2015¹⁶). De este modo, se destaca una “desvalorización en cascada” (Duru-Bellat, 2006) de los títulos, en tanto que las expectativas sociales impulsan a los individuos a prolongar unos estudios y éstos a menudo no se concretan en unas posiciones sociales que les correspondan. Es más, se advierte de la posible paradoja entre los hijos de clases populares, quienes en la actualidad acceden a títulos más elevados que los de sus padres, aunque no obtendrán necesariamente posiciones sociales más elevadas, en razón de la reducción del rendimiento de sus títulos. Estos argumentos aluden a una tendencia generacional, en la que, según la expresión de Christian Baudelot y Roger Establet (2000: 143) “hace falta más, para tener menos” y se conjugan dos dinámicas aparentemente contradictorias: más educación, pero menos probabilidad de adquirir una mejor posición social. En términos generales, ¿cómo se explica entonces esta degradación de perspectiva de estatus?

Para comprender por qué el desclasamiento social se presenta en nuestras sociedades, la reflexión sociológica fundamentalmente hace hincapié en el proceso de “mutación del capitalismo” desde finales de los años setenta (Peugny, 2009). Un proceso de difícil percepción en el momento, pero que aparece de forma más notoria tres décadas después. Esta argumentación se basa en el esquema de lectura propuesto por Robert Castel (2009) de “una gran transformación” del capitalismo industrial, que se caracteriza por el paso de un “fordismo tardío e incompleto hacia el postfordismo”

¹⁶ Para el caso de España, a partir de los datos de la Encuesta de clases sociales y estructura social del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de 2006, recientes estudios (Bernardi, 2012; Marqués, 2015) observan el desajuste entre oferta de graduados universitarios y demanda de empleo cualificado en el mercado de trabajo español para las cohortes nacidas en el tercer cuarto de siglo XX. Estos estudios revelan que, para la cohorte de nacimiento en los años cuarenta, la proporción de universitarios es inferior a la proporción de individuos que encuentra su primer empleo en la llamada *clase de servicios* (directivos, profesionales y técnicos) (Goldthorpe, 1987). En cambio, para la cohorte de nacimiento en los años setenta, la proporción de universitarios sobrepasa considerablemente la proporción de individuos que tiene un empleo en *la clase de servicios*.

para el caso de España (Toharia, 1986; Alonso, 2001, 2007) y de un “capitalismo industrial tradicional hacia el capitalismo financiero” para el conjunto de las sociedades occidentales (Cohen, 2006; Alonso y Fernández Rodríguez, 2012). Desde esta perspectiva, la mutación del capitalismo anuncia el cierre de un periodo excepcional de fuerte crecimiento y de pleno empleo –que junto a la ampliación de garantías del Estado de Bienestar, deja entrever a cada individuo y relativamente a corto plazo, una mejora de sus condiciones de existencia–; y presenta una “nueva economía mundial” (Cohen, 2006), en la que se observa un deterioro de las condiciones laborales de los asalariados en general y de los más jóvenes en particular (Alonso y Fernández Rodríguez, 2008; Miguélez y Prieto, 2008).

Pero en el caso particular de España, es sobre todo en los años noventa y siguientes cuando la “norma social de empleo” (asalariado, seguro, estable a tiempo completo y con derechos) cambia radicalmente (Prieto, 2002). Las manifestaciones de su degradación se hacen visibles progresivamente: aparición y persistencia del desempleo masivo; segmentación del mercado de trabajo; introducción progresiva de formas precarias de empleo (contratos temporales, de interinidad y a tiempo parcial). Así, se ha ido produciendo un cúmulo de inestabilidades como resultado de la gestión económica neoliberal (Recio, 2010). Esto además se ha acompañado del asentamiento de una economía muy dependiente del sector de la construcción y del turismo, en detrimento de la producción industrial; y de un perfil empresarial de tamaño reducido y con escasa inversión en innovación, que no ha facilitado la creación de empleo cualificado para los titulados superiores (García-Montalvo, 2009; Recio, 2010; Barone y Ortiz, 2011; Bernardi, 2012).

De este modo, en lugar de experimentar una transición relativamente rápida hacia el empleo estable y una trayectoria lineal de promoción hacia una posición ocupacional alta, los jóvenes y “jóvenes-adultos” (Gentile, 2014) frecuentemente pasan de un contrato eventual hacia otro; con salidas a menudo traumáticas de la condición salarial y con periodos más o menos largos de inactividad, sostenidos gracias a las ayudas sociales y a las ayudas familiares cuando éstas existen. Se rompe así, con la trayectoria laboral cronológicamente ordenada y previsible, que prevalecía dentro de la norma de “un pleno empleo de buen empleo” (Prieto, 2002). En su lugar, cada vez más se impone un “modelo biográfico” (Beck, 1998) que exige al individuo hacerse cargo de su propio recorrido profesional, de hacer elecciones, de producir reconversiones, de hacer frente a cambios incesantes. El trabajador en cierto modo es forzado a convertirse en

“emprendedor de su propia carrera” (Castel, 2009). En suma, se trata de un “aumento de las incertidumbres” (Castel, 2009) que modifica profundamente la dinámica de nuestras sociedades actuales y provoca la “corrosión del carácter” de los individuos (Sennett, 2000).

Esta lectura rápida, pues, nos ayuda a desentrañar ciertos aspectos que fueron suscitando el auge del desclasamiento social. Aunque probablemente existen otras argumentaciones, ésta nos permite concebir en líneas generales por qué el desclasamiento social se convierte en un problema clave para investigar en la actualidad.

1.2. El título en relación con la posición social: “condición necesaria pero no suficiente”

En el marco del proceso transformación del capitalismo abordado en el apartado anterior, se puede notar que el valor del título educativo superior, con relación a la adquisición de la posición social, también se modifica. Tal y como señala Marina Subirats (2012), hasta comienzo de los años setenta, poseer estudios universitarios “no era una condición necesaria, pero sí suficiente” para llegar a obtener un puesto de trabajo relativamente elevado y una retribución por encima de la media de los asalariados. A la inversa, durante las últimas tres décadas, el título superior se convierte en una “condición necesaria” –y podríamos decir, cada vez más necesaria en el contexto de crisis económica actual–, en tanto que un número creciente de puestos de trabajo lo exigen como requisito indiscutible, pero ya no constituye una “condición suficiente” para obtener un buen empleo y acceder a remuneraciones por encima de la media.

En investigaciones recientes sobre movilidad social, igualmente se constata que en algunos países de Europa, en el transcurso de las últimas décadas, la educación recibida tiende a ser menos decisiva en relación con la posición que espera el individuo –esto en comparación con las generaciones anteriores de titulados (Breen, 2004; Peugny, 2009). El propósito de algunas de estas investigaciones consiste en medir el grado de meritocracia de las sociedades contemporáneas, por lo que el centro de sus análisis se basa en la figura del siguiente triángulo: origen social, nivel de educación y posición social de los individuos. Para llevarlo a cabo, dos relaciones son consideradas: por un lado, aquella entre el origen social y el nivel de educación, y por otro, aquella

entre el nivel de educación y la posición social. Según los autores, una sociedad es cada vez más meritocrática cuando la relación entre origen social y nivel de educación tiende a disminuir y, posteriormente, cuando la relación entre nivel de educación y posición social tiende a aumentar.

Tras verificar la evolución entre estas dos relaciones, estos estudios señalan que efectivamente la primera relación entre origen social y nivel de educación ha tendido a disminuir gracias a las políticas de democratización de la educación superior (reducción de las desigualdades sociales en cuanto al acceso a la universidad, por lo que el título superior está cada vez menos condicionado por el origen social¹⁷). En cambio, en cuanto a la segunda condición, sus resultados son menos optimistas. La relación entre nivel de estudios y posición social más bien ha tendido a disminuir en lugar de intensificarse para las generaciones más jóvenes (la posición social está cada vez menos condicionada por el título superior).

Como resultado, esta alteración del título superior en relación con la posición social pone en cuestión los límites de la “promesa” (Cardenal de la Nuez, 2006) o “ficción necesaria” (Dubet, 2005) de la meritocracia. El título superior constituye indudablemente una importante protección contra el desempleo y el riesgo de descender hacia los peldaños más bajos de la escala social. Sin embargo, “su protección no es absoluta y debe ser matizada” (Peugny, 2009: 56).

Pese a que la pauta meritocrática no ha desaparecido en las sociedades actuales, puede que a título idéntico asistamos a un refuerzo del efecto del origen social en las posiciones sociales esperadas (Duru-Bellat, 2006) y se produzca lo que Raymond Boudon (1983) llama “efecto de dominancia”¹⁸. En otras palabras, la estructura meritocrática puede estar atenuada por la coexistencia de una “estructura de dominancia”, dado que los diferentes grupos sociales que se distinguen sobre la base del origen social –e incluso, añadimos, sobre la base del género–, tienen una desigual probabilidad de “sacar partido” de su nivel de educación en términos de estatus social.

En tal caso, la posible explicación a esta cuestión, es el problema de la democratización “cualitativa” o “segregativa” (Merle, 2009) del acceso a los estudios

¹⁷ Aunque en nuestro contexto sigue influyendo en el acceso a los diferentes niveles de formación. A este respecto, véase Cebolla *et al.*, 2014.

¹⁸ Según Boudon, el “efecto de dominancia” sucede cuando, dentro de cada grupo que posee un nivel de educación determinado, se “privilegia a aquellos individuos cuyo origen social es más alto” (Boudon, 1983: 252). Es decir, a título igual, el rendimiento de éste es tanto más elevado cuando el origen social es elevado.

superiores: las titulaciones mejor posicionadas en el mercado laboral son mayoritariamente realizadas por clases sociales altas y hombres, mientras que –por el contrario– las titulaciones peor posicionadas en el mercado laboral son más frecuentadas por clases sociales bajas y mujeres (Albert *et al.*, 2008; Kucel, 2010; Ortiz y Rodríguez, 2012). Aunque también pueden manifestarse efectos no “escolares”, que indican que a igual titulación puede que las diferencias de clase social y género se plasmen en el “rendimiento social” (Martínez Celorrio y Marín, 2012b).

La literatura sociológica más reciente reitera que el logro de “la transición desde la universidad de elites a la universidad de masas” en la sociedad española, se ha producido permaneciendo distintas formas de desigualdad (Ariño y Llopis, 2011). A modo de ilustración, en su último libro, José Saturnino Martínez García (2013a) señala que en España tanto las mujeres como los hombres de clases populares optan en mayor medida por titulaciones de ciclo corto, que preparan para puestos de menor estatus e ingresos. Pero también por titulaciones de ciclo largo con peor inserción (Humanidades, Ciencias Sociales) que los hombres de clase alta (Ingeniería, Medicina). Igualmente, indica que hay titulaciones asociadas a ocupaciones que exigen más conocimientos tácitos que otras, así como trayectorias profesionales más marcadas por la red de contactos que otras. Curiosamente, esto lo ilustra basándose en una investigación empírica de Bagües y Esteve-Volard (2010) sobre el proceso de selección de los altos funcionarios. Un proceso que en teoría es bastante neutro, pero que en la práctica parece estar sesgado a favor de los familiares de funcionarios, quienes saben mejor cómo preparar las oposiciones.

Más aún, situando el foco en los Mileuristas (con título universitario) entre 25 y 35 años, según el origen social (medido por el nivel de estudios del padre) y el género – en 1991 y en 2004–, Martínez García (2013a) destaca que la probabilidad de ser universitario de bajos ingresos es mayor cuanto más bajo es el nivel de estudios del progenitor, aunque se debe relativizar entre hombres y mujeres. Para los individuos de ambos sexos de origen social bajo (padres sin estudios) la probabilidad de ser mileurista es alta y similar. Pero si la familia es de alta posición social (padre universitario), la probabilidad de los hombres de ser Mileuristas es la más baja, mientras que para las mujeres sigue siendo alta. Asimismo, las mujeres de clase alta que han estudiado igual que sus hermanos están considerablemente peor colocadas que ellos en el mercado laboral. En cambio, aquellas de clase baja solo están un poco peor colocadas que sus consanguíneos varones.

Por otra parte, en términos generales, los estudios sobre la movilidad social en España, muestran que el patrón de fluidez social para la población masculina (movilidad social relativa)¹⁹ se ha mantenido constante a lo largo del tiempo (Carabaña, 1999; Echeverría, 1999; Marqués y Herrera-Usagre, 2010). Javier Echeverría (1999: 162-163) indica que, durante el período del primer franquismo, predominó la utilización de los factores o mecanismos ligados a la familia; en el período de industrialización y desarrollo, cobró más peso el nivel de estudios alcanzado; y durante un tercer periodo –que comprende los años desde 1975 a 1991–, si bien el sistema educativo fue clave para la transmisión de las posiciones sociales, se hicieron cada vez más necesarios otros recursos, tales como las redes sociales. En este último periodo, incluso, se observa la existencia de una movilidad social ascendente de cierta magnitud y una movilidad descendente también relativamente importante (movilidad social absoluta). De todos modos, se constata que la teoría liberal de la modernización que defendía que las sociedades aumentarían su movilidad relativa y que gozarían de unas tasas de movilidad absoluta sorprendentemente altas, no encuentra evidencia empírica en España (Marqués y Herrera-Usagre, 2010; Marqués, 2015).

El principal estudio sobre la movilidad social femenina (Salido, 2001), por su parte, ya señalaba la desventaja de las mujeres en comparación con los hombres, y una mayor estratificación entre las mujeres según sus orígenes de clase y sus resultados académicos. Parece ser que, en el caso de España, el aumento de la movilidad profesional tuvo como principales protagonistas a los varones que disfrutaron de un aumento de la igualdad a la enseñanza (Carabaña, 2004) y se incorporaron al mercado laboral justo antes de que se intensificase el proceso de reestructuración económica y degradación del empleo.

Respecto al nivel de estudios universitarios, según un estudio de Xavier Martínez Celorrio y Marín (2012), más que las licenciaturas, han sido las diplomaturas las que históricamente han facilitado una alta oportunidad de ascenso social en España. Esto se ha debido a que sus graduados, al proceder de orígenes sociales bajos –fundamentalmente de clase trabajadora–, han logrado situarse en la fracción baja de la clase profesional (maestros, enfermeros, etc.), una fracción que se ha expandido con la construcción del Estado de Bienestar. Sin embargo, tal “ascensor social impulsado por

¹⁹ Recordemos que la *movilidad relativa* hace referencia a la probabilidad de ascenso, inmovilidad y descenso social de una clase social respecto de otras. En cambio, la *movilidad absoluta* recuenta los cambios totales de clase y de inmovilidad, de los hijos en relación con los padres.

la educación”, ahora está en “riesgo” (2012: 120): para ascender o incluso mantener la posición de origen se requieren niveles más completos y distintivos (idiomas, másteres, prácticas en empresas, años cursados en el extranjero, etc.).

En resumen, según los estudios mencionados, el título superior tiende a ser condición necesaria pero no suficiente en la adquisición de una determinada posición social. Parece, además, que el origen social y el género son determinantes que pueden influir considerablemente en la probabilidad de ser desclasado en el seno de una generación. Ahora bien, ¿qué nos dicen los estudios que abordan específicamente la cuestión del desclasamiento social de los titulados?

1.3. La experiencia del desclasamiento como objeto de estudio

La cuestión de la experiencia del desclasamiento de los titulados ha sido objeto de estudio de la Sociología de la educación y de la estratificación social. A finales de los años setenta, Pierre Bourdieu (1978) fue el primero en hablar de una “generación engañada”, marcada por el desajuste entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza producía y las posibilidades que el mercado de trabajo ofrecía realmente a los jóvenes, afectando a diferentes niveles según el título académico y el origen social de sus miembros. Una generación que, descubriendo este desfase estructural entre aspiraciones y posibilidades, no podía más que caer en el “desencantamiento” y en la “desafección” hacia el trabajo, así como en una suerte de “humor antiinstitucional”. En palabras del autor:

La descalificación estructural que afecta al conjunto de integrantes de la generación, condenados a obtener de sus títulos menos de lo que habría obtenido la generación anterior, radica en el origen de una suerte de desilusión colectiva que hace que esta generación engañada y desengañada se torne proclive a extender a todas las instituciones la rebelión mezclada con resentimiento que el sistema escolar le inspira (Bourdieu, 2011: 156 [1978]).

A partir de sus investigaciones, Bourdieu estimaba la emergencia de acciones colectivas –que finalmente no tuvieron lugar–, y estrategias de lucha contra el desclasamiento, a través de la elección de “antiguas profesiones” o “profesiones poco profesionalizadas” en el sector de la producción cultural y artística, donde los puestos y

las carreras aún no habían adquirido “la rigidez de las viejas profesiones burocráticas”, y donde la contratación privilegiaba las “relaciones personales” antes que al mérito.

En un sentido similar, en los Estados Unidos, el sociólogo Val Burris (1983) mostraba que los titulados desclasados estaban menos satisfechos de su trabajo y más disponibles a la contestación política. No obstante, estos dos efectos se tradujeron más en una amargura personal que en una movilización colectiva. En todo caso, la ideología “meritocrática” impuesta en las sociedades democráticas (cada individuo tiene la plaza que amerita dentro de la división del trabajo, más allá de los factores heredados), comenzaba a aparecer imperfecta frente al inicio de la “inflación escolar” (Duru-Bellat, 2006).

Años más tarde, la antropóloga americana Katherine Newman (1988, 1993) consagra estudios etnográficos a la experiencia del desclasamiento social (*downward*) a lo largo de la carrera profesional, esto es, cuando los titulados asalariados pierden su empleo y no consiguen más que alcanzar una categoría socioprofesional inferior a la que tenían. En su obra titulada *Falling from grace* (1988), la autora describe de manera minuciosa los efectos progresivos de tal desclasamiento. En pocas palabras, señala que el desclasamiento social repercute en diversos niveles de la esfera de existencia. A nivel individual, el desclasamiento se traduce en una pérdida de confianza, por una pérdida de control y un sentimiento de desorientación social. El sentimiento de perder su “plaza” en el paisaje social implica un replanteamiento identitario: en tanto que el desclasado no sabe dónde situarse en el espacio social, siente que no tiene una identidad coherente. Pero más allá de esta consecuencia identitaria, la autora resalta que el desclasamiento influye de forma negativa en las interacciones de la esfera familiar (particularmente en las relaciones de pareja) y en el plano de las relaciones sociales (interpersonales) en general. Por otra parte, según Newman, si bien el hecho de caer en la escala de estatus social tiene un efecto socioeconómico y de estilo de vida, el factor que explica su repercusión dramática es cultural. Esencialmente entre las “víctimas del individualismo meritocrático”, el desclasamiento está marcado por tres creencias: que la ocupación es la medida del valor moral de una persona; que las recompensas fluyen hacia aquellos que son realmente merecedores; y que las personas son las dueñas de sus propios destinos.

En la década de 1990, otras investigaciones sociológicas han puesto el énfasis en las desigualdades intergeneracionales. Louis Chauvel (1998) en su obra *Les destins des générations*, ha iniciado un análisis de la estructura social en términos de generaciones.

Teniendo en cuenta la relación entre el año de entrada en el mercado de trabajo y el tipo de trayectoria de las diferentes generaciones, el autor ha detectado que las nuevas generaciones están encaminadas a conocer un destino colectivo socioprofesional (nivel de vida, ingresos, etc.) más difícil que el destino –excepcional– de la generación de los *baby-boomers*. Más precisamente, este autor ha señalado que los jóvenes en la actualidad no solo se encuentran más afectados por el desempleo, sino también que están condenados a un largo período de incertidumbre y de precariedad, antes de obtener un empleo estable. De esta investigación empírica, Chauvel llega a la conclusión de la necesidad de una renegociación del contrato social entre las generaciones. Su anhelo es la formación de una conciencia y de un “movimiento generacional” capaz de hacer oír las reivindicaciones legítimas de las “cohortes desfavorecidas” ante las “cohortes opulentas”. A partir de ello, propone una redefinición de la *solidaridad intergeneracional* a nivel macro-social.

Sin embargo, los estudios de Claudine Attias-Donfut (1995, 2002) relativizan la perspectiva anterior con respecto a la solidaridad entre las generaciones. A diferencia de lo expuesto por Chauvel, su análisis privilegia el enfoque micro-social e insiste sobre el paliativo de la solidaridad en el entorno familiar entre los adultos y los más jóvenes. La autora sostiene que las generaciones actuales se enfrentan a experiencias vitales más difíciles que las de sus padres, pero pueden compensar esa diferencia de destinos mediante la *solidaridad familiar* y los flujos, particularmente financieros, entre las generaciones.

Con respecto a esta cuestión, es importante tener en cuenta que existen factores culturales que hacen que el modelo español de construcción de la identidad de los jóvenes hacia la autonomía, se realice primordialmente con el apoyo de la familia (Gaviria, 2007; Van de Velde, 2008; Gentile, 2010). Esto, además, se vincula con el régimen de Estado de bienestar que corresponde a la Europa mediterránea (Sarasa y Moreno, 1995; Ferrara, 1993; Naldini, 2003). En este tipo de régimen, se asigna mayor responsabilidad en materia de bienestar individual a la familia que en otros tipos de modelos: liberal, conservador-corporativista y socialdemócrata²⁰ (Esping-Andersen, 1999). Efectivamente, se trata de un tipo de bienestar “familiarista”, en el que los nuevos riesgos del mercado de trabajo se traducen en una mayor dependencia de la familia.

²⁰ Los regímenes de bienestar hacen referencia a los ordenamientos cualitativamente diferentes entre “Estado, mercado y familia” en la provisión del bienestar (Esping-Andersen, 1999).

Desde el año 2000, la hipótesis de una degradación de la posición de las jóvenes generaciones de las clases medias asalariadas entre el conjunto de los grupos sociales, es defendida por Louis Chauvel (2006) en otro libro titulado *Les classes moyennes à la dérive*. En esta investigación, la desestabilización de estas categorías –anteriormente consideradas al margen de las dificultades encontradas por las clases populares– es ilustrada a través de múltiples índices, tales como: el estancamiento de los ingresos intermedios, la debilitación del asalariado, la devaluación de los títulos superiores y los procesos de movilidad descendentes. Como resultado de esto, el autor afirma que la sociedad produce problemas de socialización en las jóvenes generaciones, en tanto que ha sido educada en el “confort”, pero que hoy en día es “poco capaz de satisfacer sus propias necesidades de manera autónoma a través del mercado” (2006: 81). Además, el autor dice que la sociedad se esfuerza para que las cohortes de veinteañeros y treintaeros reconozcan la importancia del valor del trabajo, cuando éstas en realidad constatan que el trabajo no les permite vivir decentemente en las condiciones reales de su retribución.

Por consiguiente, Chauvel destaca que esta generación vive una situación de profunda “disocialización” (*dysocialisation*): “una socialización no apropiada a la realidad de su tiempo, incluso simplemente disfuncional, que le lleva a alimentar esperanzas por encima de sus posibilidades” (2006: 82). Se trata de una cierta incoherencia entre: por un lado, los valores y las formas de aprendizaje de entrada a la vida adulta, y por otro, las imposiciones y desafíos que las nuevas generaciones viven realmente; por lo que tal experiencia puede encaminar a los individuos a interiorizar su situación como un fracaso aparentemente personal. En concreto, entre los hijos de las clases medias, la nueva generación “sobre-titulada”, en la que los padres han invertido esperanzas de ascenso social de acuerdo a lo que significaba la jerarquía de los títulos académicos hace treinta años, se encuentra desde su infancia imbricada en una sociedad en la que puede conservar sus recursos mientras vive en el domicilio parental. Pero, para esta generación, el descubrimiento de la independencia residencial significa a menudo un brutal choque con enormes dificultades: salarios devaluados (sobre todo, cuando se relacionan con los títulos), precarización durable y un mercado inmobiliario en perfecto desajuste con los recursos económicos de los jóvenes. Por tanto, la situación es particularmente propicia para la emergencia de fuertes frustraciones entre las aspiraciones (proyecciones o deseos) de estilos de vida y las condiciones reales (recursos) muy inferiores. De ahí una prolongación de la dependencia familiar y un

riesgo importante de endeudamiento precoz, incomparable al que habían conocido las generaciones precedentes.

Un análisis más reciente sobre la experiencia del desclasamiento social, esta vez enfocado en los individuos provenientes de familias acomodadas, se presenta en la primera obra de Camille Peugny (2009). Antes de abordar la cuestión de cómo se vive el desclasamiento, su argumentación pone de relieve al desclasamiento como fenómeno social. Basándose en un análisis estadístico, el autor revela que una parte importante de los treintañeros y de los cuádragenarios hijos/as de directivos o profesionales superiores (*cadres*) experimentan cada vez más una movilidad social descendente, específicamente al estar trabajando como empleados u obreros; mientras que las perspectivas de promoción social hacia lo alto de la estructura social, tienden a disminuir para el grupo social de los hijos/as de empleados y obreros. Todos los individuos de su muestra están afectados por el desclasamiento social intergeneracional, es decir, tienen un estatus social (medido por la categoría socioprofesional) inferior al de sus padres. Y si bien aquí se constata que el título es el principal respaldo ante este tipo de desclasamiento social, su protección no está exenta de defectos. El autor indica que el caso de desclasados con un nivel de educación alto (primer y segundo ciclo universitario) no resulta marginal. Así, algunos de los individuos se ven confrontados a un doble desclasamiento: no solo a una trayectoria de movilidad social descendente, sino también al desclasamiento escolar en el sentido anglosajón de *overeducation*. Frente a esto, se señala que los padres de los desclasados tienen un nivel de educación inferior en comparación con los demás padres que presentan la misma categoría socioprofesional de directivo o profesional superior (*cadres*). Así pues, de este estudio se desprende uno de los resultados ya establecidos por Claude Thélot (1982), el cual indicaba que la transmisión intergeneracional del capital cultural refuerza la probabilidad de transmitir un elevado estatus, aunque el hecho de provenir de un linaje prestigioso no es sinónimo de estar totalmente protegido del desclasamiento.

Por otra parte, Peugny distingue dos tipos de experiencias del desclasamiento social. En el primer tipo de experiencia emerge una identidad generacional basada en un fuerte sentimiento de pertenencia a una *generación sacrificada*, víctima de la crisis del régimen de empleo. Este perfil corresponde a los hijos/as de directivos o profesionales superiores (*cadres*) “populares ascendentes” (quienes, con escaso nivel educativo, han logrado conseguir promoción laboral hasta situarse en lo alto de la estructura ocupacional). Un sentimiento de injusticia es expresado por estos “desclasados”, dado

que después de una larga escolarización, el título superior no les permite mantener la posición socioprofesional alcanzada por sus padres. Por consiguiente, estos desclasados perciben su situación socioprofesional como injusta y viven su trayectoria intergeneracional como paradójica. No obstante, las relaciones entre las generaciones en el seno de la esfera familiar “parecen ser tranquilas y estar marcadas por la solidaridad material”. De acuerdo con Peugny, esta solidaridad intergeneracional se puede interpretar de dos maneras: por un lado, puede representar “un nuevo espíritu de familia”, impregnado de afecto y de numerosas ayudas que pueden circular entre los miembros de una familia, principalmente desde los padres hacia los hijos/as; pero, por otro lado, esta situación de dependencia puede encerrar a los individuos en un malestar contradictorio, en el seno de una sociedad que otorga cada vez más importancia al individuo y a su autonomía. En todo caso, el autor destaca que el hecho de recurrir a la protección de la familia, “produce evidentemente una importante desigualdad entre aquellos que pueden contar con una familia dotada en capital económico y aquellos para los que el escaso patrimonio familiar no constituye más que un débil resguardo” (Peugny, 2009: 93).

El segundo tipo de experiencia del desclasamiento, en cambio, representa a los individuos que han frecuentado la enseñanza superior y se describen como alumnos “mediocres”, cuyo título académico final ha sancionado una escolaridad deficiente. Este perfil corresponde a los hijos/as de directivos o profesionales superiores (*cadres*) “herederos” y altamente cualificados. En este caso el desclasamiento es vivido como un doloroso sentimiento de “fracaso personal”, en lugar de un destino de generación. Si bien la comparación con la posición socioprofesional de los padres es importante para estos individuos, el destino de los hermanos/as constituye un elemento central para su auto-posicionamiento. El rol de sus hermanos/as es el punto de referencia más inmediato de los desclasados, puesto que éstos han tenido “las mismas posibilidades de vida” que sus consanguíneos, en términos de generación, origen, capitales económicos y culturales. En efecto, este grupo de desclasados tiende a interpretar sus trayectorias divergentes como resultado de diferencias individuales y de capacidades individuales desiguales.

En suma, si el primer tipo de experiencia del desclasamiento social manifiesta una actitud crítica y una tentación a la “rebelión”, el segundo tipo de experiencia exhibe una actitud de repliegue en ellos mismos y una tentación al “aislamiento”. En relación con esta afirmación, otras investigaciones previas enfocadas en los individuos provenientes

de familias de clases populares, habían destacado que los titulados desclasados tienen el sentimiento de haber caído en una trampa y adquieren más bien una actitud de “resignación” (Beaud, 2004).

La experiencia del desclasamiento otorga así, a la noción de generación, un contenido subjetivo más allá de compartir una misma realidad objetiva. En el actual contexto de recesión económica, a nivel de las jóvenes generaciones de titulados superiores, este contenido subjetivo se traduce en un aumento considerable del “miedo al desclasamiento” según el economista Éric Maurin (2009). No obstante, este sentimiento parece estar atravesado por la dimensión de clase social y de género. A este respecto, según Martínez García (2013a: 97), dado que a “las mujeres de clase alta les va considerablemente peor en el mercado laboral” y “a las de clase baja solo les va un poco peor” en comparación con sus hermanos varones, es razonable esperar que los titulados que provengan de un origen social bajo muestren el interés de denunciar la desigualdad de clase, mientras que los titulados que provengan de familias de clase alta se inclinen más por denunciar la desigualdad de género.

En este capítulo introductorio se han presentado las bases para profundizar a continuación en el estudio del desclasamiento social de los titulados. La literatura nos indica que el desclasamiento social tiene que ver con la evolución en discordancia entre el crecimiento de la estructura educativa y la estructura social (Boudon, 1979; Duru-Bellat, 2006; Bernardi, 2012; Marqués, 2015), lo que implica que nos encontremos ante un proceso de devaluación de los títulos superiores (Duru-Bellat, 2006). Pero, sobre todo, el desclasamiento se explica por la profunda “mutación del capitalismo” desde finales de los años setenta (Peugny, 2009), en el que el advenimiento de la sociedad postindustrial ocasiona un deterioro de las condiciones de empleo para los asalariados en general y los más jóvenes en particular (Prieto, 2002; Alonso y Fernández Rodríguez, 2008; Miguélez y Prieto, 2008; Castel, 2009). En el caso de España, además, se añade el asentamiento de una economía muy dependiente del sector de la construcción y del turismo, y de un perfil empresarial de tamaño reducido y con escasa

inversión en innovación, que no ha facilitado la creación de empleo cualificado para los titulados superiores (García-Montalvo, 2009; Recio, 2010; Barone y Ortiz, 2011; Bernardi, 2012). También se destaca la predominancia de una gestión neoliberal (Recio, 2010) que no hizo más que fragmentar los ciclos de vida en el trabajo, exigir al individuo hacerse cargo de su propio recorrido laboral y deteriorar su identidad presente al debilitar su proyección de la vida profesional (Beck, 1998; Sennett, 2000; Castel, 2009).

Otra constatación que se encuentra en la literatura es que el valor del título superior, en relación con la posición social, también se ha modificado. Mientras que en décadas anteriores el título no era un requisito necesario pero sí suficiente para obtener una elevada posición social, en la actualidad éste deviene una condición necesaria para posicionarse en lo alto de la estructura social, pero ya no garantiza el rendimiento social que tenía antaño (Subirats, 2012). La transformación automática de los títulos en posiciones sociales deja de ser evidente.

Por último, a través de los diversos trabajos que han tratado el tema del desclasamiento social de los titulados, se ha visto que el desclasamiento repercute en las actitudes y comportamientos de los individuos. Consecuentemente, acarrea consecuencias individuales y colectivas. Al mismo tiempo, estas investigaciones ponen de relieve una ruptura generacional con relación a los estudios y a la vida profesional. También sacan a luz la cuestión de las relaciones intergeneracionales en general y el rol de la solidaridad familiar en particular, aunque sin adentrarse demasiado en el asunto de la vida familiar de los propios titulados desclasados. Más allá de esto, ciertamente, se requiere prestar especial atención a las desigualdades sociales y de género.

Si bien la literatura se ha centrado en diversos grupos sociales de acuerdo a la perspectiva de análisis adquirida (fundamentalmente la del desclasamiento a lo largo de la trayectoria laboral y el desclasamiento intergeneracional), parece oportuno poner el foco en un grupo social específico: aquellos individuos que presentan inconsistencia entre su elevado estatus educativo (título superior) y su relativamente bajo estatus social (situación ocupacional y poder adquisitivo). La literatura brinda pistas, pero no llega a desvelar los determinantes de caer en este tipo de desclasamiento. Igualmente, resulta necesario verificar quiénes son los individuos afectados por este fenómeno en el caso español, en el contexto particular de la actual crisis económica.

La experiencia del desclasamiento social además se manifiesta sociológicamente fructífera, por lo que parece interesante profundizar su análisis tras el estallido y el

agravamiento de la crisis, y en un periodo sustancial del ciclo de la vida de los individuos: la treintena. Un periodo en el que los individuos presentan unos años de experiencia en el mercado laboral y tienen un posible margen de actuación hasta alcanzar el enclasmamiento definitivo. Según la literatura (Peugny, 2009; Marqués, 2015), a partir de este umbral de edad, el cambio de una clase social a otra y de movilidad social ascendente de tramo largo, es muy poco probable. No obstante, esto no significa que algunos de los individuos treintañeros puedan experimentar efectos de “contra-movilidad” a lo largo de la trayectoria laboral, ya sea en el sentido de alcanzar un estatus social relativamente equiparado al estatus educativo adquirido, o bien, en el sentido que la define Daniel Bertaux (1974), como el movimiento que lleva a los individuos hacia la categoría social de origen, después de haber estado un cierto tiempo en otras categorías.

Igualmente, resulta oportuno no centrar el análisis en aquellos individuos que comparten un único origen social y abordar la experiencia del desclasamiento social tomando en consideración diferentes orígenes sociales. Junto a esto, se hace patente la necesidad incorporar la perspectiva de género y tratar de poner de manifiesto cómo los patrones femeninos y masculinos interaccionan con la dimensión de clase en la experiencia del desclasamiento.

Por otra parte, cabe señalar que la literatura expuesta solo hace referencia a la elaboración de *estrategias* de los grupos socialmente favorecidos para conservar su clase social de origen y evitar el desclasamiento. En cambio, esta tesis se interesa más bien en la concepción de las estrategias²¹ de los individuos para hacer frente al desclasamiento social educativo, una vez que están inmersos en él.

Las investigaciones sobre el desclasamiento social se han realizado básicamente en Francia y Estados Unidos. La realización de un estudio del caso español nos permite poner a prueba las teorías planteadas al respecto de la mencionada problemática, en un contexto sociocultural diferente y particularmente afectado por la crisis económica.

²¹ Esta perspectiva de análisis se detalla más adelante, en el capítulo 5.

CAPÍTULO 2

LA OPERACIONALIZACIÓN DEL DESCLASAMIENTO SOCIAL EDUCATIVO

El objetivo de este capítulo es justificar las elecciones efectuadas en el trabajo para operacionalizar el concepto de desclasamiento social educativo y discernir la unidad de análisis. Este capítulo está formado por cuatro apartados. En el primer apartado, se establece y justifica nuestro enfoque en la cohorte de treintañeros con título superior. Esta cohorte es la que tiene mayor proporción de titulados superiores en comparación con otras cohortes de edad y representa un periodo clave en “el ciclo vital” de los individuos, puesto que en ella se suele forjar con mayor intensidad la consolidación del enclasmamiento y la vida familiar. En el segundo apartado, se detalla la opción metodológica utilizada para medir el desclasamiento social educativo. Aquí tres indicadores se tienen en cuenta: el nivel de educación, el estatus ocupacional y el salario neto mensual. En el tercer apartado, se presenta la utilización de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) y se argumenta la razón por la cual se procede a su tratamiento, poniendo de relieve sus ventajas y limitaciones en relación con otras fuentes de información. Finalmente, tras la explotación de los datos relativos a la encuesta mencionada más arriba, se despliega un primer análisis descriptivo básico (en cuanto a educación, situación laboral, trayectorias de movilidad educativa y social intergeneracional) sobre la unidad de observación de partida: la cohorte de treintañeros con título superior.

2.1. La observación de una cohorte: los treintañeros

Diversos trabajos realizados por economistas y sociólogos subrayan la importancia de tomar en cuenta las desigualdades entre las generaciones en el proceso de estratificación social. Especialmente en la literatura francesa, estas desigualdades se han puesto en evidencia en términos de salario (Baudelot y Gollac, 1997; Koubi 2003a), de acceso a los altos empleos de la estructura ocupacional (Chauvel, 1998), de promoción a lo largo de la carrera profesional (Koubi, 2003b) y de movilidad social intergeneracional (Peugny, 2007a, 2009). Respecto al contexto específico de España, José Félix Tezanos (2008) igualmente alerta sobre esta tendencia social y pone en entredicho la idea instalada de una movilidad social intergeneracional ascendente, donde los hijos mejorarían las posiciones de los padres y abuelos.

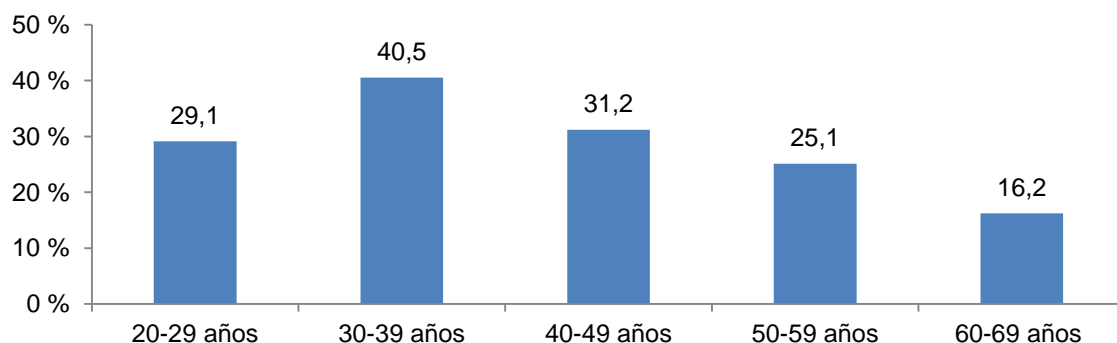
Si bien el estudio de las desigualdades intergeneracionales evidentemente permite progresar en el análisis del proceso de estratificación social y proporciona una lectura fecunda para investigar las dinámicas de reproducción o movilidad social en nuestras sociedades, éste no debe ocultar el tratamiento de las desigualdades intrageneracionales. En este sentido, resulta pertinente prestar atención a las desigualdades sociales que se presentan en el seno de una “generación” o más exactamente, en el seno de una “cohorte”²². Pero, sobre todo, nos parece oportuno centrar el análisis en aquella cohorte que debe hacer frente a una coyuntura netamente más degradada, tras haber permanecido un tiempo considerable en el mercado de trabajo.

Elegimos entonces a la cohorte de treintañeros particularmente por tres razones. La primera hace referencia a cuestiones demográficas y se debe a que la cohorte de treintañeros no solo es la más numerosa de la pirámide de población española según el Censo de 2011 del Instituto Nacional de Estadística (INE), sino que es la cohorte de edad que más proporción de titulados superiores posee en comparación con otras. Esto último se ha constatado a partir de la explotación de los datos referidos al año 2011 de nuestra principal fuente de información estadística: la Encuesta de Condiciones de Vida

²² A grandes rasgos, es preciso aclarar que el concepto de “generación” remite a la problemática de la producción de diferencias entre los miembros de diferentes cohortes de un grupo social cuando cambian las condiciones materiales y sociales de existencia y de reproducción de ese grupo (Martin Criado, 2009). No obstante, la noción de “generación” es compleja y puede derivar en peligrosos desplazamientos semánticos. Por eso, la literatura aconseja abandonar el uso del término “generación” en el registro macrosocial y sustituirlo por un término a la vez más descriptivo e ideológicamente más neutro: el término de “cohorte”. Un término que si bien a menudo es utilizado como equivalente al de “generación”, no se debe entender como un grupo social organizado, sino más bien como un tiempo social concreto (Chauvel, 1998; Baudelot y Establet, 2000).

(ECV). La figura 2.1 muestra que el 40,5 % de las personas entre 30 y 39 años poseen una titulación superior, frente al 31,2 % de las de 40 a 49 años, el 25,1 % de las de 50 a 59 años y el 16,2 % de las de 60 a 69 años.

Figura 2.1. Proporción de titulados superiores por cohorte de edad



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV, 2011.

La segunda razón reside en un criterio de medición, el cual indica que la frontera a partir de los 30 años es la edad mínima que se suele considerar en los estudios que ponen el foco en la carrera profesional y la movilidad social intergeneracional. Los 30 años es la edad de partida para capturar la movilidad social, en tanto que la mayor parte de los individuos ha consolidado su enclasmamiento (Martínez Celorrio, 2013). Pero también se considera que es a partir de esa edad cuando los individuos entran en una fase de madurez profesional (Marqués y Herrera, 2010). Más precisamente, se considera que el grupo de esta franja de edad se encuentra en una etapa de promoción ocupacional (de los 28 a los 32 años) e incluso de compromiso con la carrera (de los 33 a los 37 años) (AQU, 2012).

Por último, la tercera razón es que la cohorte de treintañeros ofrece la ventaja de representar un periodo clave en “el ciclo vital” de las personas, dado que es un periodo en el que la mayoría de los individuos ha finalizado su primera formación en el seno de la educación terciaria, a la vez que su vida profesional y/o familiar están a menudo bastante encaminadas para que las perspectivas de futuro comiencen a trazarse con mayor nitidez (Baudelot y Establet, 2000). Es preciso tener en cuenta que en las últimas décadas se ha venido asistiendo a un retraso de la llamada “transición de los jóvenes hacia la vida adulta” en la sociedad española (Moreno *et al.*, 2012), por lo que los indicadores sobre emancipación residencial y de la primera maternidad/paternidad se sitúan en torno a los 30 años. La edad media a la que los jóvenes abandonan el hogar

parental es a los 28-29 años en España, cuando “la edad ideal de emancipación”²³ es considerada a los 21-22 años (2012: 46). Notemos además que las mujeres dejan el hogar parental a edades más tempranas que los hombres y que “la vuelta al nido”, tras los primeros intentos de independencia residencial, se hace tanto más patente en cuanto se asoman tiempos de crisis (Moreno *et al.*, 2012; Gentile, 2010; Gaviria, 2016).

Otro fenómeno que ha mostrado cambios a nivel intergeneracional en España es el aplazamiento de la transición a la maternidad/paternidad. A lo largo del período 1980-2011, la edad media de las mujeres a la hora de tener el primer hijo se retrasa alrededor de cinco años (de los 25 años a los 30 años²⁴) y la de los hombres unos tres años (de los 30 años a los 33 años). España se encuentra entre los países en los que las mujeres se convierten en madres a una edad relativamente avanzada (Castro-Martín y Martín-García, 2013)²⁵. Estas pautas se consideran como un efecto colateral del “síndrome del retraso” de la transición de los jóvenes hacia la vida adulta. Un síndrome que no parece revertirse, sino más bien que tiende a reforzarse durante los últimos años de crisis económica (Gentile, 2013). Aunque, a diferencia de otros países, la particularidad del caso de España no se halla reflejada en la falta de hijos, sino más bien en “la dificultad de ir más allá del primer hijo” (Esping-Andersen, 2013: 29).²⁶

2.2. La medida de desclasamiento por nivel de educación, estatus ocupacional y salario

El concepto de desclasamiento social educativo no es simple de traducir en indicadores y su tratamiento requiere de ciertas justificaciones. Recordemos que nos centramos en los titulados superiores de la cohorte de treintañeros –elección que se ha argumentado

²³ La “edad ideal” hace referencia a la edad que los jóvenes consideran más adecuada para emanciparse, vivir en pareja, tener hijos, etc. y la “edad real” es la edad en que realmente lo concretan.

²⁴ En España, el aplazamiento de la maternidad es generalizado para las mujeres con diferentes niveles de educación: “en 2010 la media de edad a la que tener el primer hijo era 32,9 años para las mujeres con estudios universitarios, 30,8 para las que habían completado el segundo ciclo de estudios secundarios y 28,2 para las que tenían el primer ciclo” (Castro-Martín y Martín-García, 2013: 75).

²⁵ Además, España presenta uno de los niveles de fecundidad más bajos del mundo (1,35 hijos por mujer en 2011). Éste se sitúa por debajo del nivel de reemplazo generacional (2,1 hijos por mujer) y está alejado del número deseado de hijos (1,9 en 2011) (Castro-Martín y Martín-García, 2013).

²⁶ Como señalan Teresa Castro-Martín y Teresa Martín-García (2013: 60), “en muchos países europeos con tasas de fecundidad comparativamente elevadas, como Francia, los Países Bajos o Suecia, la edad media a la que las mujeres tienen el primer hijo se sitúa alrededor de los 30 años, una edad muy similar a la de España. [...] La cuestión clave es hasta qué punto el retraso de la maternidad se compensa a edades más avanzadas”.

en el apartado anterior– y por tanto, es este grupo social, integrado tanto por hombres como por mujeres, el que se tomará en cuenta como unidad de análisis. Partiendo de este punto de referencia, a continuación, nuestro foco se orientará hacia aquellos individuos que presentan una inconsistencia entre su estatus educativo y su estatus social. Ahora bien, ¿qué criterios utilizar para detectar a los individuos que presentan una tal inconsistencia de estatus?

Antes de especificar los criterios seleccionados, cabe señalar rápidamente los principios de diferenciación del espacio social y los elementos del estatus social adquirido. En las sociedades capitalistas avanzadas, según el modelo de *La Distinción* de Pierre Bourdieu (1998), el espacio social se estructura esencialmente en torno a dos ejes: el capital económico y el capital cultural. Al mismo tiempo, los individuos o grupos sociales se distribuyen en la totalidad del espacio social a partir de tres dimensiones. La primera dimensión hace alusión al *volumen* global de capital que poseen. La segunda dimensión se refiere a la *estructura o composición* de su capital, es decir, al peso relativo de los diferentes tipos de capital en la totalidad de su capital. Y la tercera dimensión es aquella de la de la trayectoria social, esto es, la *evolución* en el tiempo del volumen y de la composición de su capital. En este espacio pluridimensional, los agentes y grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas en función de la cantidad y la distribución del capital que poseen.

Ahora bien, en concreto, el estatus social adquirido a menudo se ha definido en la literatura en base a tres indicadores primordiales: nivel de educación, ocupación e ingresos (Forsé, 1999). Ya desde los trabajos de Blau y Duncan (1967) se supone que la adquisición de estatus a nivel individual depende de los componentes mencionados: el nivel de *educación* explica una gran parte de la *ocupación* y, a su vez, la ocupación explica una buena parte de los *ingresos*. Empero, dado que el estatus es pluridimensional, ciertamente sus elementos no se manifiestan siempre en perfecta correlación. Éstos son congruentes hasta cierto punto. De ahí que a partir del trabajo pionero de Gerhard Lenski (1954) se plantea como objeto de estudio el problema de la “inconsistencia de estatus”.

Tras esta pequeña consideración, se procederá a responder a la pregunta planteada más arriba. Para medir el desclasamiento desde la perspectiva de la inconsistencia de estatus educativo y social, tres criterios se han privilegiado: el nivel de educación, el estatus ocupacional y el salario.

En cuanto al nivel de educación, nos centraremos en aquellos individuos que poseen una *titulación de educación superior*, puesto que son los que se encuentran en lo alto de la estructura educativa. A partir de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (ISCED-97) que suelen utilizar los organismos oficiales de estadística (Eurostat, OCDE, INE), se tendrá en cuenta a los que han realizado una formación profesional de grado superior y a los titulados universitarios (diplomados, licenciados, postgraduados) (ISCED-97 del nivel 5 al 6).

En cuanto al estatus ocupacional, nos enfocaremos en los titulados superiores que se encuentran en las posiciones bajas de la jerarquía ocupacional: en situación de *desempleo* o trabajando como *empleados u obreros*. En concreto, entre los ocupados, se estudiará a los titulados superiores que se sitúan en las categorías de 4 a 9 de la Clasificación Internacional de Ocupaciones de 2008 (ISCO-08)²⁷. Decidimos esta opción de medida porque nos parece que refleja con evidencia la cuestión del desclasamiento social educativo, a la vez que es el tipo de aproximación que se utiliza desde los organismos internacionales²⁸ para calcular el desajuste entre educación y ocupación de los titulados superiores.

Dado que nuestro objeto se centra en el análisis de la inconsistencia de estatus educativo-social y no en la categoría laboral específica que los individuos ocupan en la estructura ocupacional, con el propósito de hacer más fácil la lectura de los gráficos, se ha decidido reagrupar las categorías ocupacionales del ISCO-08 desde el nivel 4 al 9, en dos nuevas categorías: “empleados” y “obrerros”. Esta recodificación se puede visualizar en la siguiente figura 2.2:

²⁷ Esta clasificación de ocupaciones es la que justamente presenta la ECV 2011.

²⁸ La OCDE (2010), por ejemplo, define la tasa de desajuste entre educación y ocupación en base a la proporción de individuos que han adquirido un *nivel de educación* igual o superior al *nivel 5* de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (ISCED) y tienen una *ocupación* que corresponde a las categorías de 4 a 9 de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO-08).

Figura 2.2. Recodificación de los grande grupos ISCO-08

| Grandes Grupos ISCO-08* | Recodificación |
|---|-----------------------|
| 1 Directores y gerentes | Se ha mantenido igual |
| 2 Profesionales científicos e intelectuales | Se ha mantenido igual |
| 3 Técnicos y profesionales de nivel medio | Se ha mantenido igual |
| 4 Personal de apoyo administrativo | <i>Empleados</i> |
| 5 Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados | |
| 6 Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros | <i>Obreros</i> |
| 7 Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios | |
| 8 Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores | |
| 9 Ocupaciones elementales | Se ha mantenido igual |
| 0 Ocupaciones militares | |

FUENTE: Elaboración propia a partir del Marco Conceptual de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO-08).

Asimismo, la Clasificación Internacional de Ocupaciones (ISCO-08) detalla los niveles de competencias y el nivel de estudios requerido para cada uno de los grandes grupos ocupacionales (figura 2.3). Notemos que a los grandes grupos ocupacionales que se les requiere un alto nivel de competencia (de 3-4) y una titulación superior, son aquellos que se encuentran entre la categoría 1 y 3 (“directivos y gerentes”, “profesionales científicos e intelectuales”, “técnicos y profesionales de nivel medio”); mientras que los grupos que están en la categoría de 4 a 9 (“empleados u obreros”) se asocian a un nivel de competencia de nivel 1-2 y a un nivel educativo de primer o segundo ciclo de educación secundaria, así como a un nivel de educación postsecundaria no terciaria.

Figura 2.3. Correspondencia de los grandes grupos con los niveles de competencias según ISCO-08

| Grandes Grupos ISCO-08* | Nivel de competencias | ISCED-97** | Nivel de educación correspondiente |
|---|-----------------------|------------|---|
| 1 Directores y gerentes | 3+4 | 6-5 | Segundo ciclo de educación terciaria Primer ciclo de educación terciaria |
| 2 Profesionales científicos e intelectuales | 4 | 6-5A | Segundo ciclo de educación terciaria Primer ciclo de educación terciaria |
| 3 Técnicos y profesionales de nivel medio | 3 | 5B | Primer ciclo de educación terciaria, primer grado (duración media o corta) |

| Grandes Grupos ISCO-08* | Nivel de competencias 97** | ISCED- | Nivel de educación correspondiente |
|---|-----------------------------------|---------------|--|
| 4 Personal de apoyo administrativo | | | |
| 5 Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados | 2 | 4-3-2 | Educación secundaria y post-secundaria no terciaria (fuera de la educación superior) |
| 6 Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros | | | |
| 7 Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios | | | |
| 8 Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores | | | |
| 9 Ocupaciones elementales | 1 | 1 | Nivel de educación primaria |
| 0 Ocupaciones militares | 1+4 | | No hay un criterio |

FUENTE: Elaboración propia a partir del Marco Conceptual de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO-08).

*Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO en inglés, CIUO en español).

**Clasificación Internacional Normalizada de Educación (ISCED en inglés, CINE en español).

Finalmente, en cuanto al criterio del salario, nos orientaremos hacia los titulados superiores de la cohorte de treintañeros que se encuentran en los estratos bajos de la estructura salarial. Se trata de aquellos que se sitúan por *debajo de la mediana de la distribución salarial*, comprendida por todos los titulados superiores treintañeros. Es así que calculamos la mediana del salario neto mensual de todos los titulados superiores que tienen una edad de 30 a 39 años, y tomamos en consideración a los individuos que tienen un salario neto mensual igual o inferior a ese umbral, esto es, 1.200 € según los datos de la ECV de 2011 (tabla 2.1). Se ha decidido excluir del análisis a los titulados treintañeros que trabajan por cuenta propia, puesto que son escasos los encuestados que declaran la cuantía de sus ingresos mensuales o su renta anual del año anterior²⁹. Entre los titulados ocupados, por tanto, solo tendremos en cuenta a los titulados asalariados.

²⁹ Con el fin de incluir a los trabajadores por cuenta propia a la muestra de análisis, se pensó en la posibilidad de cambiar el criterio de “salario” por el de “renta anual”. No obstante, al explorar la renta anual (neta y bruta) de los trabajadores por cuenta propia, se constató que son escasos los trabajadores por cuenta propia que declaran sus ingresos anuales: solo 25 individuos del total de los 135 trabajadores por cuenta propia que forman parte de la cohorte de treintañeros con título superior (1.802 individuos). Es decir, más del 80 % de los encuestados treintañeros con título superior y que trabajan por cuenta propia, no han respondido a la pregunta relativa a los ingresos anuales de la ECV de 2011. Cabe señalar, no obstante, que a partir de la ECV de 2013, los ingresos no se obtienen más mediante entrevista personal y se empiezan a obtener mediante fuentes administrativas.

Tabla 2.1. Distribución salarial por percentiles. Cohorte de titulados superiores treintañeros (30-39 años)

| | | Percentiles | | | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------|-------------|-----|-----|-----|------|------|------|------|---------|------|
| | | 5 | 10 | 25 | 30 | 40 | 50 | 60 | 75 | 90 | 95 |
| Promedio ponderado | Salarios netos mensuales | ,00 | ,00 | ,00 | 600 | 1050 | 1200 | 1400 | 1725 | 2213,51 | 2500 |
| Bisagras de Tukey | Salarios netos mensuales | | | ,00 | | | 1200 | | 1725 | | |

Fuente: ECV del INE, 2011.

Por otra parte, cabe señalar que el umbral salarial inferior a la cuantía de la mediana justamente coincide con la zona baja de la estructura salarial para el conjunto de la población, según la Encuesta de Población Activa (EPA) de 2011. Este umbral salarial inferior comprende la agrupación de los tres primeros deciles³⁰. Al comparar la información de ambas fuentes, no obstante, hay que tener en cuenta que la estructura salarial de la EPA se basa en los salarios mensuales “brutos” del conjunto de la población (independientemente de su nivel de educación) y que aquí se operacionaliza el desclasamiento a partir de los salarios mensuales “netos” con respecto a la población de treintañeros con título superior³¹. La distribución salarial por deciles se puede observar en detalle en la siguiente tabla:

Tabla 2.2. Distribución salarial por decil en 2011

| Total | |
|--------------|--------------------------|
| Decil 1 | Menos de 687,1€ |
| Decil 2 | De 687,1€ a < 1.008,6€ |
| Decil 3 | De 1.008,6€ a < 1.218,2€ |
| Decil 4 | De 1.218,2€ a < 1.386,6€ |
| Decil 5 | De 1.386,6€ a < 1.563,2€ |
| Decil 6 | De 1.563,2€ a < 1.774,4€ |
| Decil 7 | De 1.774,4€ a < 2.071,8€ |
| Decil 8 | De 2.071,8€ a < 2.513,7€ |
| Decil 9 | De 2.513,7€ a < 3.280,2€ |
| Decil 10 | 3.280,2€ o más |

FUENTE: Notas de prensa del INE. Decil de salarios brutos del empleo principal. EPA. Año 2011.

³⁰ Para calcular los deciles salariales, el INE procede de la siguiente forma: ordena a todos los asalariados de España según la cuantía del salario bruto mensual percibido y los divide en diez grupos iguales. Cada decil se define por su media (salario medio del grupo) y por el salario inferior y superior que lo delimita. Con el fin de facilitar el análisis de la distribución salarial, diferencia tres colectivos: el primero está constituido por el 30 % de los asalariados que están en la zona baja salarial (agrupación de los tres primeros deciles). El segundo grupo está formado por el 30 % de asalariados que se encuentran en el tramo alto de remuneración (agrupación de los tres últimos deciles). Finalmente, el grupo intermedio agrupa al 40 % restante de asalariados.

³¹ Según un reciente estudio de Francisco Goerlich (2016: 62), la diferencia entre salarios brutos y netos se suele situar en torno al 18 %.

A modo de síntesis, los individuos que a nuestro entender se encuentran en una situación de “desclasamiento social educativo”, son aquellos que a la vez cumplen con los tres criterios mencionados: (1) en cuanto al nivel de educación: poseen un *título superior*, (2) en cuanto a la ocupación: son asalariados que se encuentran en el grupo de *empleados u obreros*, o están en situación de *desempleo*, (3) y en cuanto al salario: tienen un *salario igual o inferior a la mediana de la distribución salarial* del conjunto de los individuos treintañeros con educación superior. El hecho de que los individuos reúnan estas condiciones, muestra que no se establece necesariamente la conversión de un elevado título en una elevada posición social; y en cambio, refleja con nitidez la inconsistencia de estatus educativo-social de los treintañeros.

2.3. La base de datos utilizada: La Encuesta de Condiciones de Vida

Como se ha indicado en la introducción, el análisis estadístico se apoya en la explotación de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del INE, que en España se empezó a realizar en el 2004 y está armonizada con el panel *European Statistics on Income and Living Conditions* (EU-SILC), diseñado por Eurostat. Ésta es una encuesta anual dirigida a hogares y viene a reemplazar el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE). Si bien el diseño de la ECV permite obtener *información longitudinal* –referida a las mismas personas en diferentes momentos, a lo largo de un periodo tiempo, que son cuatro años en el caso español–, su prioridad es la producción de *información transversal* con un alto grado de calidad en lo que a su actualidad y comparabilidad se refiere.

A partir de la ECV, se puede obtener una perspectiva dinámica de la *evolución del desclasamiento* de los titulados treintañeros. Su carácter de encuesta transversal periódica, nos aporta datos sobre nuestro objeto de estudio desde el año 2004 hasta el año 2012³². A su vez, esta encuesta contiene información estática que posibilita la construcción de una *tipología de los perfiles sociales* de los titulados desclasados en el contexto de crisis económica. Para ello, se puede utilizar el fichero de datos detallados de los adultos relativo al año 2011.

³²Cabe señalar que si bien ya se encuentran disponibles los datos referidos a la ECV de 2013 y de 2014, éstos aún no se habían publicado en el momento de llevar a cabo la explotación de los datos.

La especificidad de la ECV del año 2011 es que incorpora por segunda vez el módulo de “Trasmisión intergeneracional de la pobreza” (anteriormente utilizado en el año 2005), en el que se recogen variables referentes al origen social de los individuos interrogados: tanto el nivel de estudios como el estatus ocupacional del padre y de la madre, cuando el individuo tenía 14 años. De este modo, esta encuesta constituye una herramienta propicia para la Sociología de la educación y de la movilidad social, debido a que su frecuencia favorece el seguimiento de cohortes a diferentes edades en función del origen social, el nivel de estudios y la posición social.

La alternativa más cercana a esta encuesta en cuanto a características, es el Panel de Desigualdades (PaD) relativo a Cataluña y llevado a cabo por la Fundación Jaume Bofill. Ésta es la primera encuesta impulsada en Cataluña con carácter longitudinal y en una muestra panel, consiguiendo observar las trayectorias personales con los cambios que se van produciendo en los momentos clave del ciclo vital. Presenta además una amplia cobertura temática, para poder analizar los diferentes aspectos de la estructura social y las desigualdades, con una profundización especial en las últimas mediciones en las preguntas sobre educación (Pineda *et al.*, 2013). Pero su última oleada existente en el momento del análisis era del año 2009, con lo que los datos disponibles correspondían a un período de tiempo menor al que ofrecen los datos de la ECV. Asimismo, su muestra de titulados superiores treintañeros resultaba relativamente más pequeña.

La Encuesta de Población Activa (EPA) configura otra fuente alternativa con datos recientes y un importante tamaño muestral. También proporciona una variable que no integra la ECV: la especialidad de los estudios superiores terminados. Sin embargo, en cuanto al origen social, la EPA brinda información sobre el nivel de estudios del padre y de la madre de los individuos, pero no recoge sus categorías laborales.

Otra base de datos que contiene variables de interés para nuestro objeto de estudio, es el Censo de 2011. En cuanto a sus características, es bastante similar a la ECV. Incluso, al igual que la EPA, tiene la ventaja de presentar la “especialidad de los estudios superiores terminados”. Aunque también presenta su misma limitación: se puede obtener información relativa al nivel de estudios de los padres, pero no es posible saber cuál es su estatus ocupacional. El Censo de 2011, además, no facilita el salario de los individuos. Por eso, si bien no se ha optado por esta fuente para obtener información sobre la cuestión del desclasamiento desde la perspectiva de la inconsistencia de estatus

educativo y social, se ha utilizado de forma complementaria para explorar aspectos que no son tratados por la ECV y que pueden enriquecer nuestra investigación.

Recapitulando, la característica realmente relevante de la ECV 2011 radica en el hecho de que no solo identifica simultáneamente el nivel de educación, el estatus ocupacional, el salario mensual y el origen social de los individuos –teniendo en cuenta el nivel de estudios y el estatus ocupacional de la madre y del padre–, sino que también presenta la ventaja de un considerable tamaño muestral. Es además la única fuente de información que presenta las características mencionadas para el conjunto del Estado español. Por lo tanto, su muestra tiene la ventaja de ser suficientemente amplia para realizar un análisis multivariante sobre los determinantes del desclasamiento social educativo en España.

Ahora bien, al igual que el resto de las fuentes de información, la ECV también presenta algunas limitaciones. La primera de ellas es que no incluye como variable la “especialidad de los estudios superiores terminados”. En consecuencia, la proporción de titulados superiores en situación de desclasamiento social según la especialidad de estudios no se ha podido analizar. Aun así, en lugar de excluir totalmente esta dimensión de nuestra investigación, dada su importancia para el análisis, se ha explorado estadísticamente a partir de las variables y la muestra que presenta el Censo de 2011.

La segunda limitación de la ECV es que no proporciona ciertas variables que podrían ser de interés para nuestro análisis. Una de ellas es la relativa a la formación complementaria a los estudios superiores, tanto reglada como no reglada (idiomas, cursos, años cursados en el extranjero, prácticas de formación, etc.). Otras variables que se omiten en la ECV son aquellas relativas al capital social de los individuos, tales como el grado de utilidad de las relaciones establecidas para conseguir o cambiar de empleo, la presencia de familiares en su mismo ámbito profesional, la participación en asociaciones o actividades grupales, etc. Por último, tampoco encontramos en la ECV variables sobre el linaje social de la familia (posición social de los abuelos) y variables de carácter subjetivo en cuanto a los siguientes puntos: la percepción de los individuos sobre su trayectoria profesional y social, la posición socioeconómica a la que estiman pertenecer y las expectativas sobre su futuro laboral. Ahora bien, estas limitaciones no son exclusivas de la ECV, sino también del resto de las fuentes de información que se han tomado en consideración.

Es así que, pese a sus limitaciones, la ECV constituye una fuente de información con enormes potencialidades para el análisis del desclasamiento social educativo en España. Por otra parte, gracias a su carácter longitudinal y de armonización con el panel EU-SILC, ofrece la posibilidad de explorar en posteriores análisis, la dinámica de la trayectoria de los titulados en situación de desclasamiento social y de realizar un estudio comparativo con otros países de Europa.

2.4. Breve descripción de los datos relativos a la cohorte de treintañeros con título superior

Una vez detallada nuestra unidad de análisis y la opción metodológica utilizada para medir el desclasamiento social educativo, en este último apartado se procede a realizar un primer análisis descriptivo para tener un panorama general sobre la cohorte de treintañeros con título superior³³. Las dimensiones que se abordan son las siguientes: educación, situación laboral, trayectorias de movilidad educativa y social intergeneracional.

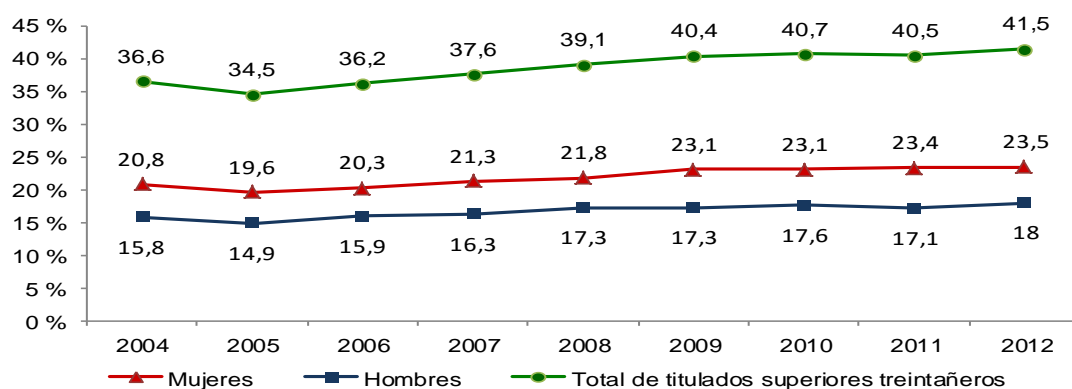
Antes de adentrarnos en tal análisis, cabe señalar que a partir de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) de 2011, el 40,5 % (1.802 individuos) de la generación de treintañeros (30-39 años) posee *estudios superiores*. Según el *sexo*, el 57,8 % de la muestra son mujeres frente al 42,2 % de hombres. Los individuos que han nacido en un país extranjero representan el 9 % del total. Si exploramos además la proporción de treintañeros con estudios superiores en función del *grupo de edad*, se constata que el 51,6 % de los individuos tiene una edad entre 35–39 años, mientras que el 48,4 % de los individuos tiene una edad entre 30- 34 años. Esto significa, como ya se ha señalado, que España ha logrado alcanzar el objetivo de la *Estrategia europea de 2020*: al menos el 40 % de la parte de la población de 30-34 años posee un título superior. De hecho, según los datos de Eurostat (2012), desde el año 1992 al año 2012 la proporción de titulados superiores entre la franja de edad de 30 a 34 años aumentó considerablemente en España, pasando del 18,6 % en el año 2000 al 40,1 % en el año 2012. De este modo, la tasa de graduados en educación superior en España se sitúa por encima de la media de la UE-28 (36 %) y de la media de UE-17 (34,9 %). Más aún, si

³³ El análisis se ha realizado con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

prestamos atención a la evolución del porcentaje de titulados superiores en España para la franja de edad entre 30-34 años y según el sexo, se constata un aumento bastante mayor en el caso de las mujeres que en el de los hombres: la proporción de mujeres era del 18,1 % en el año 1992 y alcanza el 47,1 % en el año 2012, mientras que la de los hombres era del 19,1 % en el año 1992 y logra el 36 % en el año 2012.

A partir de los datos de la ECV, aquí se ha procedido a explorar la evolución del porcentaje de titulados superiores en España para toda la cohorte de treintañeros (30-39 años). A este respecto, entre el año 2004 (primer año de la ECV) y el año 2012, se observa un aumento de casi 5 puntos porcentuales (del 36,6 % al 41,5 %). Este incremento es ligeramente superior en el caso de las mujeres (2,7 puntos de diferencia) que en el caso de los hombres (2,2 puntos de diferencia) (figura 2.4).

Figura 2.4. Evolución del porcentaje de titulados superiores para la cohorte de edad de 30-39 años, según sexo. España: periodo 2004-2012



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV.

Educación

Los datos de ECV de 2011 indican que la cohorte de treintañeros, según *el nivel de estudios superiores*, está compuesta principalmente por “Licenciados o equivalente” (35,1 %), “Diplomados o equivalente” (30,6 %) y “FP superior” (29,5 %). En cambio, solo el 3,9 % de la muestra ha realizado estudios de “Estudios de especialización o Máster” y el 1 % ha realizado estudios de “Doctorado”. Además, el 59,6 % de los individuos se tituló hace más de diez años (antes del año 2001), mientras que el 30,6 % se tituló hace seis y diez años (entre el año 2001 y el año 2005), y el 7,1 % se tituló hace cinco años o menos (después del año 2006). En el momento de realización de la

encuesta, sin embargo, solo el 10,5 % estaba cursando algún tipo de estudios o de formación.

Por otra parte, los individuos que tienen padres “obreros” mayoritariamente poseen una “FP superior” (38 %), mientras que los hijos/as de “empleados” tienen en mayor medida una “Diplomatura o equivalente” (ciclos cortos) (33,9 %) y una “Licenciatura o equivalente” (33,5 %). Los hijos e hijas de “profesionales científicos o intelectuales”, en cambio, destacan considerablemente en poseer una “Licenciatura o equivalente” (ciclos largos) (53,4 %). De este modo, entre los titulados superiores treintañeros, a medida que el origen social se eleva, es más frecuente poseer una “Licenciatura o equivalente”: solo el 29,8 % de los individuos hijos/as de obreros es titulado de una “Licenciatura o equivalente”, contra el 53,4 % de aquellos que sus padres son “profesionales científicos e intelectuales”. A la inversa, a medida que el origen social se eleva, los individuos que poseen una “FP superior” disminuyen: solo el 10,8 % de los individuos hijos/as de “profesionales científicos e intelectuales” es titulado de una “FP superior” frente al 38 % de aquellos que sus padres son “obreros” (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Nivel de educación superior de los treintañeros según la ocupación del padre

| Ocupación del padre | Nivel de educación superior del individuo | | | | Total |
|---|---|---------------------------|----------------------------|--|-------------|
| | FP superior | Diplomatura o equivalente | Licenciatura o equivalente | Estudios de especialización y de Postgrado | |
| Directores y gerentes | 17,7% | 33,3% | 39,5% | 9,5% | 100% |
| Profesionales científicos e intelectuales | 10,8% | 27,8% | 53,4% | 8% | 100% |
| Técnicos y profesionales de nivel medio | 24,8% | 32,1% | 38,5% | 4,6% | 100% |
| Empleados | 28,8% | 33,9% | 33,5% | 3,8% | 100% |
| Obreros | 38% | 28,4% | 29,8% | 3,8% | 100% |
| Total | 29,5% | 30,6% | 35,1% | 4,8% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Si desglosamos el nivel de educación superior de los individuos según el nivel de educación de sus padres (tabla 2.4), igualmente se puede apreciar que los padres con un “nivel de educación bajo”, registran más hijos e hijas en el nivel de “FP superior” (36,8 %). Por el contrario, los padres con un “nivel de educación alto”, cuentan con más hijos e hijas en el nivel de “Licenciatura o equivalente” (50,6 %). Los individuos con

padres con un “nivel de educación medio”, son más frecuentes en alcanzar tanto una “Diplomatura o equivalente” (36 %) como una “Licenciatura o equivalente” (37,8 %).

Tabla 2.4. Nivel de educación superior de los treintañeros según el nivel de educación del padre

| | | Nivel de educación superior del individuo | | | | Total |
|------------------------------|--|---|---------------------------|----------------------------|--|-------|
| | | FP superior | Diplomatura o equivalente | Licenciatura o equivalente | Estudios de especialización y de Postgrado | |
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | 36,8% | 30,2% | 29,7% | 3,3% | 100% |
| | Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | 17,8% | 36% | 37,8% | 8,4% | 100% |
| | Nivel alto (educación superior) | 13,3% | 28,7% | 50,6% | 7,4% | 100% |
| Total | | 29,5% | 30,6% | 35,1% | 4,8% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Dado que la ECV de 2011 no proporciona la *especialidad de estudios superiores* de la cohorte de titulados superiores treintañeros, con el fin de explorar esta información, recurriremos excepcionalmente a los datos del Censo 2011 del INE. Según estos datos, en la cohorte de treintañeros prevalecen los titulados en “Derecho y Ciencias Sociales” (Administración, Psicología, Economía, Periodismo, Derecho) (30,6 %). Posteriormente se hallan los titulados de “Arquitectura, Construcción, Formación Técnica e Industriales” (18,3 %); los titulados de “Ciencias” (Biología, Química, Física, Matemáticas) (12,1 %); y los titulados tanto de “Educación” (Magisterio, Educación infantil, Pedagogía) (11,3 %) como de “Salud y servicios sociales” (Medicina, Enfermería, Farmacia, Trabajo social) (11,3 %). Finalmente, el 7,4 % posee una titulación de “Artes y Humanidades” (Historia, Lenguas, Imagen y sonido); el 6,3 % de “Otros servicios” (Turismo, Hostelería, Peluquería); y el 2,7 % de “Agricultura, ganadería, pesca y veterinaria” (incluida la ingeniería agrónoma o similar).

Al explorar el *tipo de estudios superiores realizados por sexo*, se observa que las mujeres tienen mayor presencia que los hombres sobre todo en el área de “Salud y Servicios Sociales” (79,5 % frente a 20,5 %), “Educación” (76,6 % frente a 23,4 %) y “Derecho y Ciencias Sociales” (66,8 % frente a 33,2 %). Los hombres, en cambio, son más frecuentes que las mujeres fundamentalmente en el área de “Arquitectura, Construcción, Formación Técnica e Industrias” (76,7 % frente a 23,3 %) (tabla 2.5). A este respecto, la literatura (Marry, 2003) indica que la situación de las alumnas mujeres

es en gran medida paradójica: en promedio, obtienen mejores resultados escolares que los varones, pero no hacen rendir esa ventaja eligiendo las carreras más eficaces y más prestigiosas. Por tanto, según los datos, parece que queda un camino por recorrer en la senda de la equidad entre los sexos para las áreas de estudio científicas en España.

Tabla 2.5. Tipo de estudios realizados de la cohorte de treintañeros con título superior por sexo

| Tipo de estudios realizados | Sexo | | Total |
|--|--------------|--------------|-------------|
| | Hombre | Mujer | |
| Educación (Magisterio, Educación Infantil, Pedagogía, ...) | 23,4% | 76,6% | 100% |
| Artes y Humanidades (Historia, Lenguas, Imagen y Sonido,...) | 37,3% | 62,7% | 100% |
| Derecho y Ciencias Sociales (Administración, Psicología, Economía, Periodismo, ...) | 33,2% | 66,8% | 100% |
| Ciencias (Biología, Química, Física, Matemáticas, ...) e Informática | 57,3% | 42,7% | 100% |
| Arquitectura, Construcción, Formación Técnica e Industrias | 76,7% | 23,3% | 100% |
| Agricultura, Ganadería, Pesca y Veterinaria (incluida Ingeniería Agrónoma o similar) | 59,9% | 40,1% | 100% |
| Salud y Servicios Sociales (Medicina, Enfermería, Farmacia, Trabajo Social, ...) | 20,5% | 79,5% | 100% |
| Otros servicios (Turismo, Hostelería, Peluquería, Enseñanza Náutica, Militar, ...) | 34,3% | 65,7% | 100% |
| Total | 42,6% | 57,4% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos del Censo, 2011.

En suma, a grandes rasgos, los datos aquí expuestos coinciden con los resultados de otros estudios que señalan no solo que las clases sociales superiores tienden a inclinarse hacia los niveles de estudios más elevados (ciclos largos), sino también que las mujeres tienden a orientarse hacia las áreas de estudios “más feminizadas” (Humanidades y Sociales) y relativamente peor posicionadas en el mercado laboral que las áreas de estudios “más masculinizadas” (Técnicas y Ciencias) (Duru-Bellat, 2006; Toharia *et al.*, 2008; Kucel, 2010; Ortiz y Rodríguez, 2012).

Situación laboral

Si verificamos la *situación laboral* de la cohorte de treintañeros con estudios superiores, los asalariados son los que predominan y representan el 73,4 % de la muestra. Entre éstos, el 89,7 % es asalariado a tiempo completo y solo el 10,3 % es asalariado a tiempo parcial. El 12,6 % de la muestra, no obstante, está en situación de desempleo. Existe

además una baja proporción de trabajadores por cuenta propia (7,5 %) y de individuos que se encuentran inactivos (6,5 %).

Respecto al *estatus ocupacional* de los treintañeros con título superior, se observa que el 37,9 % de los individuos es “profesional científico o intelectual”, el 28,4 % es “empleado”, el 15,9 % es “técnico y profesional de nivel medio”, el 12,7 % es “obrero” y el 5,1 % es “directivo y gerente”. Entre los ocupados asalariados, el *tipo de contrato* que notoriamente prevalece es el contrato fijo de duración indefinida (75,8 %) frente al contrato temporal de duración determinada (24,2 %).

Esta cohorte también presenta una *experiencia laboral* favorable para la promoción profesional. Concretamente, en cuanto al *número de años pasados en trabajos remunerados*, son más frecuentes los individuos que hace más de diez años que se encuentran en trabajos remunerados (45,7 %), en comparación con los individuos que hace desde seis a diez años que se encuentran en trabajos remunerados (39,2 %) y con aquellos que hace menos de cinco años que se encuentran en trabajos remunerados (15 %).

Ahora bien, al explorar la *situación laboral* de los titulados treintañeros en función del *sexo* (tabla 2.6), los datos sobre la población ocupada muestran que las mujeres tienen mayor presencia que los hombres principalmente en la categoría profesional de “empleados” (71,8 % frente a 28,2 %) y “profesionales científicos e intelectuales” (60,6 % frente a 39,4 %). Por su parte, los hombres tienen mayor presencia que las mujeres sobre todo en la categoría de “obreros” (76,1 % frente a 23,9 %) y en la categoría de “directivos y gerentes” (63 % frente a 37 %).

En la literatura, el hecho que las mujeres sean más numerosas en la categoría de “empleados” que en la de “obreros”, se atribuye básicamente a la división sexual del trabajo que prevalece a escala de la sociedad (Peugny, 2007). Se ha demostrado, además, que el grupo de los empleados es bastante próximo al de los obreros en cuanto al riesgo de desempleo y de precariedad laboral, pero también con relación a los salarios percibidos (Chenu, 1990; Chenu y Burnod, 2001). De este modo, al examinar la mediana del salario neto mensual de los “empleados” y “obreros” de nuestra muestra, se ha constatado que curiosamente la mediana salarial del primer grupo (los empleados) se sitúa en 1200 € netos por mes, mientras que aquella del segundo grupo (los obreros) se sitúa en 1366 € netos por mes. Ahora bien, tal paradoja salarial entre las categorías bajas de la estructura ocupacional, no sucede entre las categorías elevadas de la jerarquía profesional: la mediana del salario neto por mes de los “directivos y gerentes”

es de 2330 €, en tanto que la de los “profesionales científicos e intelectuales” es de 1750 €. Así, pues, por lo que se refiere a estas categorías, la jerarquía ocupacional se corresponde con la de los salarios.

En resumidas cuentas, en términos de estatus profesional, es plausible resaltar que las mujeres con estudios superiores han conseguido acceder a posiciones profesionales elevadas, aunque todavía no han logrado romper totalmente con el llamado “techo de cristal”: las dificultades para acceder a puestos directivos igualmente se mantienen para las tituladas treintañeras.

Pero más allá de esto, lo que penaliza particularmente al empleo femenino con respecto al masculino, son cuestiones que hacen más bien referencia a las condiciones de empleo: los *bajos salarios* (entre los asalariados que se encuentran en los estratos bajos de la distribución salarial de la cohorte de treintañeros con título superior –con un salario igual o inferior a 1200 € netos mensuales–, el 66,9 % son mujeres), la *temporalidad* (entre los asalariados con contrato temporal, el 66,4 % son mujeres), y el *tiempo parcial* (entre los asalariados a tiempo parcial, el 83,8 % son mujeres).

Los datos además desprenden diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo que concierne al desempleo y a la inactividad³⁴. El desempleo femenino casi duplica el masculino (62,2 % frente a 37,4 %), mientras que tres de cada cuatro personas inactivas son mujeres (73 %). Cabe añadir que tal inactividad, incluso entre las tituladas, sigue respondiendo a razones de carácter familiar: más de la mitad de las mujeres inactivas (el 62,8 %) se dedica a las labores del hogar y al cuidado de niños u otras personas. Esto muestra que las mujeres siguen asumiendo las tareas domésticas y el cuidado de forma mayoritaria frente a los hombres.

³⁴ Si bien aquí se hace alusión a la cuestión de la inactividad en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior, cabe mencionar que en los análisis posteriores solamente tomaremos en consideración a la población activa.

Tabla 2.6. Situación laboral de la cohorte de treintañeros con título superior por sexo

| Situación laboral del individuo | Sexo | | Total |
|---|--------------|--------------|-------------|
| | Hombre | Mujer | |
| Directivos y gerentes | 63% | 37% | 100% |
| Profesionales científicos e intelectuales | 39,4% | 60,6% | 100% |
| Técnicos y profesionales de nivel medio | 55,3% | 44,7% | 100% |
| Empleados | 28,2% | 71,8% | 100% |
| Obreros | 76,1% | 23,9% | 100% |
| Parados | 37,4% | 62,6% | 100% |
| Inactivos | 27% | 73% | 100% |
| Total | 42,2% | 57,8% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011

En definitiva, se podría decir que los datos aquí expuestos ratifican los resultados de ciertos estudios que reconocen que las desigualdades de género no desaparecen entre las mujeres con un elevado nivel educativo y una posición de partida favorable para lograr un empleo en igualdad de condiciones al de sus coetáneos masculinos (Del Río Otero y Alonso-Villar, 2008; Torns y Recio, 2012; AQU, 2012).

Exploración de las trayectorias de movilidad educativa ascendente y movilidad social descendente

Un preámbulo de interés antes de verificar la proporción de trayectorias de movilidad educativa ascendente y de movilidad ocupacional descendente de los titulados superiores treintañeros, es comprobar los grandes rasgos de la movilidad educativa y social intergeneracional en lo que respecta a toda la cohorte de treintañeros. Para explorar la movilidad educativa y social intergeneracional en términos absolutos, es preciso realizar una tabla de doble entrada en cuanto al “destino” de los individuos (en columnas) y su “origen” (en filas)³⁵.

La tabla 2.7 presenta la *movilidad educativa intergeneracional* de toda la cohorte de treintañeros: un 52,1 % de los individuos experimenta un ascenso educativo con

³⁵ Además, cabe señalar cuatro cuestiones que se deben tener en cuenta (Cachón, 1989: 243):

- (1) La población debe ser “cerrada”. Es decir, no hay en destino individuos que no estuvieran en origen y a la inversa, todos los individuos que estaban presentes en origen se encuentran también en destino.
- (2) El número de categorías en origen y destino es el mismo.
- (3) Las categorías son las mismas en origen y destino.
- (4) Están ordenadas de la misma manera.

relación al nivel educativo de su padre (resultado de la suma de los porcentajes del triángulo superior de la diagonal); un 44,3 % reproduce el mismo nivel educativo paterno (resultado de la suma de los porcentajes de la diagonal); y solo un 3,6 % presenta un descenso de nivel educativo (resultado de la suma de los porcentajes del triángulo inferior de la diagonal). Entre los móviles ascendentes, se destaca que un 33,4 % alcanzó un nivel de educación superior. Más aún, entre estos móviles ascendentes con título superior, los que tienen un padre con un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) (27,9 %) son bastante más numerosos que aquellos que tienen un padre con un nivel de educación medio (educación secundaria de 2ª etapa) (5,5 %).

Tabla 2.7. Movilidad educativa intergeneracional de la cohorte de treintañeros

| | | Nivel de educación del individuo | | | Total |
|------------------------------|--|--|--|---------------------------------|-------|
| | | Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | Nivel alto (educación superior) | |
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | 33,1% | 18,7% | 27,9% | 79,7% |
| | Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | 1,4% | 2,6% | 5,5% | 9,5% |
| | Nivel alto (educación superior) | ,5% | 1,7% | 8,6% | 10,8% |
| Total | | 35% | 23% | 42% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Siguiendo con el mismo procedimiento, a continuación, pasaremos a esbozar la *movilidad social intergeneracional* de toda la cohorte de treintañeros. Al calcular las características de la movilidad social intergeneracional de los *individuos ocupados*, en la tabla 2.8 se observa que: un 46,2 % de los individuos experimenta una trayectoria de movilidad social ascendente con relación al estatus ocupacional de su padre (resultado de la suma de los porcentajes del triángulo inferior de la diagonal); un 38,4 % de los individuos reproduce el mismo estatus ocupacional de su padre (resultado de la suma de los porcentajes de la diagonal); y un 18,1 % de los individuos presenta una trayectoria de movilidad social descendente con relación al estatus ocupacional de su padre (resultado de la suma de los porcentajes del triángulo superior de la diagonal). Entre los móviles descendentes, los “empleados y obreros” representan el 14,5 %, y su proporción es casi similar (7,1 % y 7,4 % respectivamente). Empero, los hijos e hijas de “profesionales científicos e intelectuales” que tienen un estatus ocupacional de

“empleados y obreros” son escasamente menos frecuentes que los hijos e hijas de “directivos y gerentes” con ese mismo estatus (1,9 % frente a 3,6 %). Así pues, al observar los porcentajes de salida (*outflow*)³⁶, se constata que la proporción de “empleados y obreros” entre los individuos que tienen padres “profesionales científicos e intelectuales” es del 29,2 %; mientras la proporción de “empleados y obreros” entre aquellos individuos que tienen padres “directivos y gerentes” se eleva al 51,1 %.

Tabla 2.8. Movilidad social intergeneracional de la cohorte de treintañeros

| | | Ocupación del individuo | | | | | Total |
|---------------------|---|-------------------------|---|---|-----------------------------|----------------------------|-------|
| | | Directores y gerentes | Profesionales científicos e intelectuales | Técnicos y profesionales de nivel medio | Empleados | Obreros | |
| Ocupación del padre | Directores y gerentes | 12,9% ,9% | 20,6% 1,5% | 15,4% 1,1% | 35,1% 2,5% | 16% 1,1% | 100% |
| | Profesionales científicos e intelectuales | 5,1% ,3% | 50,5% 3,3% | 15,2% 1% | 23% 1,5% | 6,2% ,4% | 100% |
| | Técnicos y profesionales de nivel medio | 5,7% ,6% | 24,7% 2,5% | 17% 1,7% | 30,3% 3,1% | 22,3% 2,3% | 100% |
| | Empleados | 5,7% 1% | 22,2% 3,7% | 12,3% 2,1% | 38,3% 6,5% | 21,5% 3,6% | 100% |
| | Obreros | 3,4% 2% | 12,2% 7,2% | 11,2% 6,7% | 29,4% 17,5% | 43,8% 26% | 100% |
| Total | | 4,8% | 18,2% | 12,6% | 31% | 33,4% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

En resumen, tras explorar la movilidad educativa y social intergeneracional de toda la cohorte de treintañeros, se deduce que la movilidad educativa ascendente es superior a la movilidad social ascendente (52,1 % frente a 43,6 %), mientras que la movilidad educativa descendente es notablemente inferior a la movilidad social descendente (3,7 % frente a 18,1 %). Por un lado, la movilidad educativa ascendente se incrementa en 8,5 puntos porcentuales en relación con la movilidad social ascendente. Por otro lado, la movilidad educativa descendente es 14,4 puntos porcentuales inferior a la movilidad social descendente.

Si hasta aquí se ha visto la exploración de la totalidad de la cohorte de treintañeros, a continuación se puede apreciar la exploración de las trayectorias de movilidad educativa ascendente y ocupacional descendente, para el caso de los *treintañeros con título superior*.

³⁶ El porcentaje de salida (*outflow*) se refiere al porcentaje de individuos de un mismo origen que terminan en distintas posiciones de destino (el marginal de cada fila suma cien).

La primera tabla 2.9 presenta el nivel de educación superior de los treintañeros según el nivel de educación de sus padres. Entre los titulados superiores de 30 a 39 años, aquellos individuos que superan el nivel educativo de sus padres representan casi el 80 % de la muestra. Cabe destacar que los móviles ascendentes que tienen padres con un “nivel educativo bajo” son cinco veces más numerosos que los móviles ascendentes que tienen padres con un “nivel educativo medio”. Además, a excepción del nivel de “Estudios de especialización y de Postgrado”, los móviles ascendentes presentan una proporción casi similar en todos los otros niveles de educación superior: el 26,8 % es titular de una “FP superior”, el 24,7 % posee una “Diplomatura o equivalente” y el 24,8 % finalizó una “Licenciatura o equivalente”.

Tabla 2.9. Nivel de educación superior de los treintañeros según el nivel de educación del padre

| | | Nivel de educación superior del individuo | | | | Total |
|------------------------------|--|---|---------------------------|----------------------------|--|-------|
| | | FP superior | Diplomatura o equivalente | Licenciatura o equivalente | Estudios de especialización y de Postgrado | |
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | 24,5% | 20,1% | 19,7% | 2,2% | 66,5% |
| | Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | 2,3% | 4,6% | 5,1% | 1,1% | 13,1% |
| | Nivel alto (educación superior) | 2,7% | 5,9% | 10,3% | 1,5% | 20,5% |
| Total | | 29,5% | 30,6% | 35,1% | 4,8% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

La segunda tabla 2.10 presenta la ocupación de los titulados superiores treintañeros según la ocupación de sus padres. La última columna de la derecha indica la procedencia de origen social de los individuos *ocupados* (esto es, debajo del marginal de cada fila que suma cien). En conjunto, el 47,2 % de los titulados superiores treintañeros tiene orígenes obreros, el 32,5 % proviene de orígenes intermedios (hijos e hijas de “técnicos y profesionales de nivel medio”, así como de “empleados”) y el 20,3 % tiene padres con un estatus ocupacional elevado (hijos e hijas de “directivos y gerentes”, así como de “profesionales científicos e intelectuales”). En la fila inferior de la tabla se señala la situación ocupacional de los individuos: si bien el 58,4 % se encuentra en una posición elevada de la escala ocupacional (ISCO-08 de 1-3), el 41,6 % posee un estatus ocupacional de “empleado u obrero” (ISCO-08 de 4-9).

Tabla 2.10. Movilidad social intergeneracional de la cohorte de treintañeros con título superior

| | | Ocupación del individuo | | | | | Total |
|---------------------|---|-------------------------|---|---|---------------|---------------|-------|
| | | Directores y gerentes | Profesionales científicos e intelectuales | Técnicos y profesionales de nivel medio | Empleados | Obreros | |
| Ocupación del padre | Directores y gerentes | 12,5% 1,1% | 34,8% 3% | 16,1% 1,4% | 26,8% 2,3% | 9,8% ,9% | 100% |
| | Profesionales científicos e intelectuales | 5,4% ,6% | 59,1% 6,8% | 12,8% 1,5% | 18% 2% | 4,7% ,5% | 100% |
| | Técnicos y profesionales de nivel medio | 5,8% ,8% | 39,5% 5,3% | 16,3% 2,2% | 28,5% 3,8% | 9,9% 1,3% | 100% |
| | Empleados | 5,6% 1,1% | 40,3% 7,8% | 13,3% 2,5% | 33,1% 6,4% | 7,7% 1,5% | 100% |
| | Obreros | 3,8% 1,8% | 31,7% 15% | 16% 7,5% | 29,6% 14% | 18,9% 8,9% | 100% |
| | Total | 5,4% | 37,9% | 15,1% | 28,5% | 13,1% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

En comparación con la tabla de más arriba sobre la movilidad social intergeneracional de toda la cohorte de treintañeros (independientemente de su nivel de educación), se observa que la proporción de trayectorias de movilidad social ascendente de los treintañeros con título superior aumenta al 56,5 % (resultado de la suma de los porcentajes del triángulo inferior de la diagonal), a la vez que la reproducción social se reduce al 25,4 % (resultado de la suma de los porcentajes de la diagonal). Sin embargo, la proporción de trayectorias de movilidad descendente es casi similar (18,3 %) (resultado de la suma de los porcentajes del triángulo superior de la diagonal). Entre los móviles descendentes, en cambio, la proporción de “empleados” (8,2 %) casi duplica a la de los “obreros” (4,2 %). Por último, en base a los porcentajes de salida (*outflow*), se aprecia que la proporción de “empleados y obreros” entre los individuos que tienen padres “profesionales científicos e intelectuales” es del 22,8 %; mientras que el porcentaje de “empleados y obreros” entre aquellos individuos que tienen padres “directivos y gerentes” crece hasta situarse en el 36,6 %.

Ahora bien, al incluir la categoría de “parados” en el análisis, los patrones de movilidad difieren. La movilidad social ascendente continúa prevaleciendo, pero la movilidad social descendente se impone sobre la reproducción social (tabla 2.11). Si bien la movilidad social ascendente se mantiene elevada, su proporción se reduce al 48,2 %. La reproducción social también desciende al 21,6 % y por el contrario, la movilidad social descendente aumenta considerablemente al 30,1 %.

Tabla 2.11. Movilidad social intergeneracional de la cohorte de treintañeros con título superior, teniendo en cuenta la categoría de “parados”

| | | Ocupación del individuo | | | | | | Total |
|---------------------|---|-------------------------|---|---|-----------|---------|---------|-------|
| | | Directores y gerentes | Profesionales científicos e intelectuales | Técnicos y profesionales de nivel medio | Empleados | Obreros | Parados | |
| Ocupación del padre | Directores y gerentes | ,9% | 2,6% | 1,2% | 2% | ,7% | 1,4 | 8,8% |
| | Profesionales científicos e intelectuales | ,5% | 5,8% | 1,3% | 1,8% | ,5% | ,9% | 10,8% |
| | Técnicos y profesionales de nivel medio | ,7% | 4,5% | 1,9% | 3,2% | 1,1% | 1,8% | 13,2% |
| | Empleados | ,9% | 6,6% | 2,2% | 5,4% | 1,3% | 2,8% | 19,3% |
| | Obreros | 1,5% | 12,8% | 6,4% | 11,9% | 7,5% | 7,5% | 47,6% |
| | Parados | 0% | ,1% | 0% | ,1% | 0% | ,1% | ,3% |
| Total | | 4,5% | 32,4% | 13% | 24,4% | 11,1% | 14,5% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Entre los móviles descendentes, el porcentaje de individuos en situación en desempleo alcanza el 14,4 %. Éste no solo duplica el porcentaje de los “empleados” (7 %), sino que también es cuatro veces superior al de los “obreros” (3,6 %). A su vez, realizando una lectura horizontal, se nota que los móviles descendentes son más frecuentes entre los hijos e hijas de “directores y gerentes” (7,9 %), así como entre los hijos e hijas de “obreros” que específicamente se encuentran en situación de “desempleo” (7,5 %).

Si bien este primer análisis descriptivo ofrece una visión general sobre toda la cohorte de treintañeros con título superior, permite sacar a luz ciertas diferencias sociales y de género con respecto al nivel educativo, el tipo de estudios y la situación laboral de los titulados treintañeros. Se ha visto que las clases sociales superiores han tendido a inclinarse hacia los niveles educativos más elevados (ciclos largos), de modo que a medida que el origen social se eleva, aumenta el porcentaje de titulados de una “Licenciatura o equivalente” y por el contrario, disminuye el porcentaje de titulados de una “FP superior”. En lo que respecta a las mujeres, se ha observado que éstas tienen una mayor presencia que los hombres entre los treintañeros con título superior y entre las áreas de estudios “más feminizadas” (Humanidades y Sociales), las cuales suelen

estar peor posicionadas en el mercado laboral en comparación con las áreas de estudios “más masculinizadas” (Técnicas y Ciencias). Por consiguiente, se ha corroborado que las desigualdades de género no desaparecen entre las mujeres con un elevado nivel educativo y una posición de partida favorable para lograr un empleo en igualdad de condiciones al de sus coetáneos masculinos. Éstas son comparativamente más escasas que los hombres en los puestos directivos y, sobre todo, se encuentran sobrerrepresentadas en los bajos salarios, la temporalidad, el trabajo a tiempo parcial, el desempleo y la inactividad.

Igualmente, en el seno de la cohorte con título superior, se ha podido apreciar el logro de una elevada proporción de trayectorias de movilidad educativa ascendente y la presencia no despreciable de trayectorias de movilidad social descendente, particularmente entre los hijos e hijas de “directores y gerentes” y, en menor medida, entre los hijos e hijas de “profesionales científico e intelectuales”.

Con todo, en este capítulo se ha mostrado que tras la obtención de un nivel de educación superior, algunos treintañeros se han enclasado en los estratos altos de la estructura ocupacional y/o salarial, mientras que otros se han deslizado hacia los estratos bajos de la jerarquía social. Ahora bien, ¿cuáles son las características de unos y de otros? ¿Cuáles son los determinantes del desclasamiento social educativo? A estas preguntas procura responder el próximo capítulo de esta investigación.

CAPÍTULO 3

EL DESCLASAMIENTO SOCIAL EDUCATIVO EN TIEMPOS DE CRISIS

En el capítulo anterior se ha presentado el modo de operacionalizar el concepto de desclasamiento social educativo y se ha realizado una descripción del conjunto de la cohorte de treintañeros con título superior. Para ir más allá de esta descripción global, el propósito de este capítulo consiste en discernir el grupo de los titulados desclasados de los otros grupos de titulados que se enclasaron de modo diferente y focalizar la atención en los determinantes del desclasamiento social educativo, en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de crisis económica. Sin embargo, antes de proceder a la realización de tal análisis, resulta oportuno observar la dinámica del fenómeno.

El contenido de este capítulo se divide en tres partes. En la primera parte, a partir de los criterios de medición del desclasamiento social, se explora la evolución del fenómeno de desclasamiento social para la cohorte de treintañeros con título superior. Más precisamente, se indaga si realmente se produce una tendencia en aumento del desclasamiento social educativo durante el periodo de recesión económica. Para ello se recurre a la explotación de los datos de la ECV (2006-2012). En la segunda parte, centrándonos en los datos de la ECV de 2011, se presentan las características más relevantes del grupo de los titulados desclasados y sus tres tipos de variantes en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior. Para finalizar, en la tercera parte, se aborda la cuestión de los determinantes del desclasamiento social educativo. Tomando como referencia los diferentes grupos de titulados de la cohorte de treintañeros con

título superior, se pretende identificar los factores que inciden en el riesgo de caer en el desclasamiento. Este análisis empírico se estima mediante un modelo logístico multinomial³⁷.

3.1. ¿Un fenómeno en aumento?

El modo de operacionalizar el concepto de desclasamiento social educativo es una tarea delicada, que obviamente puede suscitar debates enriquecedores en el mundo académico. La elección efectuada en esta tesis constituye una manera razonable que facilita su observación en el transcurso del tiempo.

Para conocer la evolución reciente del desclasamiento social educativo, aquí se propone observar el fenómeno desde el año 2006 hasta el año 2012³⁸. Pese a que este periodo es relativamente corto, este ejercicio nos ayuda a constatar si la crisis ha tenido una influencia en lo que respecta a la tendencia del fenómeno. De acuerdo a los criterios expuestos para operacionalizar el desclasamiento social educativo, en la muestra de la ECV relativa a cada año, se ha tomado como referencia la cohorte de treintañeros (de 30 a 39 años) con título superior; para luego discernir, en el seno de esta cohorte, a los individuos que se encuentran en situación de desempleo o están trabajando de “empleados u obreros” (ISCO-08 de la categoría 4 a la 9), y que a su vez reciben un salario neto igual o inferior a la mediana de la distribución salarial para el conjunto de los titulados superiores treintañeros.

Así pues, poniendo el foco en esta referencia muestral y en lo que concierne al fenómeno del desclasamiento social educativo, nos preguntamos: ¿qué ha cambiado con la crisis? La figura 3.1 muestra la evolución del desclasamiento social educativo en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior. En general, se observa una tendencia en aumento del fenómeno (véase la línea verde que hace referencia al total). Si bien éste ligeramente declina en el año 2011, asciende considerablemente en el año 2012. En concreto, desde el año 2006 al año 2012, en el seno de la cohorte de

³⁷ Los análisis se han realizado con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

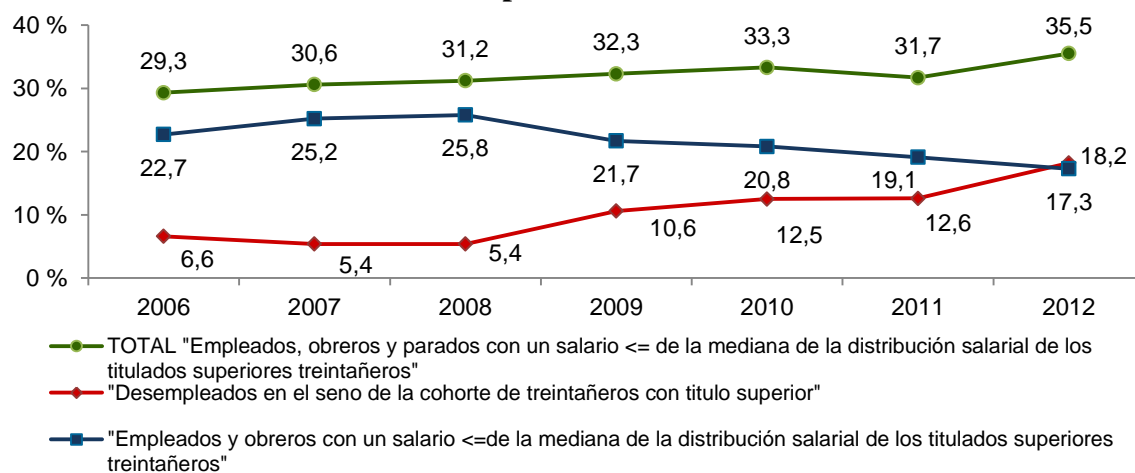
³⁸ Si bien la ECV se realiza cada año a partir de 2004, las dos primeras encuestas no se han utilizado (ECV de 2004 y ECV de 2005) ya que éstas no contienen la variable relativa al salario neto mensual. Se ha optado por comenzar la exploración a partir de los datos de la ECV de 2006, debido a que el interés de este modesto análisis es básicamente la dinámica del fenómeno de desclasamiento social en tiempos de crisis económica.

treintañeros con título superior, la proporción de individuos en situación de desclasamiento social educativo se ha incrementado en 6 puntos, pasando del 29,3 % en 2006 al 35,5 % en 2012.

La mencionada figura también presenta el porcentaje de titulados desclasados fraccionada en dos grupos: los “desempleados” (línea roja) y los “empleados y obreros” (línea azul), con un salario menor o igual a la mediana de la distribución salarial de los titulados superiores treintañeros. Se puede comprobar que el porcentaje de estos últimos individuos (“empleados y obreros”, con un salario menor o igual a la mediana de la distribución salarial de los titulados superiores treintañeros) tiende a aumentar hasta el comienzo de la crisis económica (pasando del 22,7 % en 2006 al 25,8 % en el año 2008). Sin embargo, a partir del inicio de la crisis, su porcentaje no cesa de disminuir: desde el 25,8 % en el año 2008 se reduce al 17,3 % en el año 2012. A lo largo de cuatro años de recesión económica (2008-2012), por tanto, se produce una caída en torno a los 8 puntos porcentuales.

En cambio, en el caso de los titulados en situación de desempleo sucede exactamente lo contrario: su porcentaje tiende a disminuir durante los dos años antes de la crisis económica (pasando del 6,6 % en el año 2006 al 5,4 % en el año 2008), pero a posteriori tiende a aumentar considerablemente. Durante el periodo de recesión económica de cuatro años (2008-2012), cabe resaltar que el porcentaje de desempleados en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior aproximadamente se ha cuadruplicado. En el año 2008 su porcentaje era solo del 5,4 %, mientras que en el año 2012 éste alcanza el 18,2 %.

Figura 3.1. Evolución reciente del desclasamiento social educativo en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV.

En suma, se podría decir que se produce una tendencia general en alza de la proporción de titulados superiores en situación de desclasamiento social en el seno de la cohorte de treintañeros y durante el periodo de recesión económica, aunque ésta parece estar más bien marcada por el aumento del desempleo que por el incremento de titulados “empleados y obreros” con escasos salarios. De hecho, aquellos titulados superiores treintañeros que están activos y se encuentran en lo bajo de la estructura ocupacional y salarial, son cada vez menos a lo largo de la crisis. Antes de la recesión económica, empero, esta inclinación se presentaba de modo inverso: la proporción de desempleados tendía a disminuir levemente, mientras que la proporción de “empleados y obreros” era la que sutilmente aumentaba. En efecto, se podría presumir que la crisis actual ha aminorado la sobreeducación entre los titulados treintañeros con una ocupación de “empleados y obreros”³⁹, y la ha sustituido en cierta medida por el aumento del desempleo.

3.2. La cohorte de treintañeros: los titulados “desclasados” y sus variantes

Retomando los criterios expuestos en el capítulo anterior para operacionalizar el desclasamiento social educativo, aquí nos proponemos tomar como referencia la cohorte de treintañeros con título superior (N=1550) y discernir el grupo de los titulados desclasados de los otros grupos de titulados que se enclasaran de modo diferente en lo que concierne al estatus ocupacional y al salario. De esta manera, se propone distinguir cuatro grupos sociales: (1) los titulados *desclasados* (bajo estatus ocupacional y bajo salario (N=491); (2) los titulados *enclasados favorablemente* (elevado estatus ocupacional y elevado salario) (N=613); (3) los titulados que tienen un *bajo estatus ocupacional, pero con elevado salario* (N=279) y (4) los titulados que tienen un *elevado estatus ocupacional, pero con bajo salario* (N=167) (tabla 3.1).

³⁹ Cabe mencionar que si tomamos en consideración únicamente el criterio del estatus ocupacional (sin incluir el criterio del salario), la proporción de “empleados y obreros” en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior igualmente tiende a disminuir a lo largo de la crisis.

Tabla 3.1. Titulados desclasados y sus variantes (cohorte de treintañeros con título superior)

| | | Salario | | Total |
|----------------------------|--|--|--|-------|
| | | Salario neto por encima de la mediana (>1200€) | Salario neto igual o inferior a la mediana (=<1200€) | |
| Estatus ocupacional | Estatus ocupacional (ISCO-08 de 1 a 3) | 39,5% | 10,8% | 50,3% |
| | Estatus ocupacional (ISCO-08 de 4 a 9 y Parados) | 18% | 31,7% | 49,7% |
| Total | | 57,5% | 42,5% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

A continuación, se presenta información básica sobre las características más distintivas correspondientes a cada grupo (tabla 3.2):

Los titulados *desclasados* (31,7 %) son aquellos individuos que se sitúan en las posiciones subalternas de la estructura ocupacional y salarial. Presentan un estatus ocupacional de “empleados u obreros” (53 %) (ISCO-08 de la categoría de 4 a 9), o están en situación de desempleo (47 %); a la vez que su salario neto mensual es igual o inferior a la mediana de la distribución salarial del conjunto de los titulados treintañeros (1200 €).

Cabe enfatizar que este grupo se distingue en cuanto a la variable sexo, puesto que está formado por el doble de mujeres que de hombres (67 % frente a 33 %). Además, si bien la gran parte de los individuos de este grupo ha nacido en España (tal y como sucede en los otros grupos), este colectivo es el que contiene más individuos que han nacido en un país extranjero (11 %) en comparación con los otros tres.

El nivel de educación superior que aquí predomina es el de FP superior (41 %). Aunque también se presenta un porcentaje relativamente importante de individuos que poseen una Diplomatura o equivalente (28 %), así como de individuos que poseen una Licenciatura o equivalente (27 %). El número de años en trabajos remunerados más frecuente en este grupo es de 6 a 10 años (44 %) y el tipo de contrato que considerablemente prevalece es el contrato fijo (entre los asalariados que son empleados y obreros, el 70 % tiene un contrato fijo). Ahora bien, entre los titulados desclasados que se encuentran en situación de desempleo, un poco más de la mitad (52 %) lleva al menos un año como persona demandante de empleo; por lo que es plausible estimar que tal situación no es efímera, sino que más bien presenta una considerable permanencia. Esto desafía la visión de la teoría del capital humano (Becker, 1964; Schultz, 1972) que

considera al desempleo y a la sobreeducación entre los titulados como fenómenos transitorios e insignificantes.

Por otra parte, los padres de los titulados desclasados fundamentalmente tienen un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) (el 82 % de las madres y el 78 % de los padres) y, por el contrario, son relativamente escasos los padres con un nivel de educación alto (educación superior) (el 8 % de las madres y el 12 % de los padres). Sumado a esto, las madres se encuentran particularmente “inactivas (dedicadas a las labores del hogar)” (67 %), mientras que los padres son mayoritariamente “obreros” (ISCO-08 de la categoría de 6 a 9) (51 %).

Los titulados *enclasados favorablemente* (39,5 %) se sitúan en las posiciones altas de la estructura ocupacional y salarial. Son los individuos que sobre todo son “profesionales científicos e intelectuales” (67 %), y en mucha menor medida, tienen una ocupación de “técnicos y profesionales de nivel medio” (26 %) o de “directivos y gerentes” (7 %) (ISCO-08 de la categoría de 1 a 3). Al mismo tiempo, su salario neto mensual resulta superior a la cuantía referente a la mediana salarial. Más exactamente, la gran mayoría de este grupo tiene unos ingresos netos mensuales por encima de 1400 € (85 %). Este grupo no manifiesta una distinción significativa en cuanto a la variable sexo, pero es el grupo con mayor presencia de los individuos de 35 a 39 años (56 %).

El nivel de educación superior que predomina entre los titulados enclasados favorablemente es el de Licenciatura o equivalente (46 %), seguido por el de Diplomatura o equivalente (36 %). A la inversa, es el grupo que presenta un menor porcentaje de individuos con FP superior (13 %). También es uno de los grupos con más años de experiencia laboral (el 52 % hace más de 10 años que se encuentra en trabajos remunerados) y relativamente con más estabilidad laboral en lo que concierne al tipo de contrato (el 83 % tiene un contrato fijo de duración indeterminada).

A diferencia de los otros grupos, éste destaca por agrupar en mayor medida a las madres y padres con un nivel de educación alto (educación superior) (el 15 % de las madres y el 26 % de los padres), así como a las madres y padres que se sitúan en la categoría laboral de “profesionales científicos e intelectuales” (9 % de las madres y 14 % de los padres). Empero, al igual que en los otros grupos, es el nivel educativo bajo el que sigue predominando entre sus progenitores (el 72 % de las madres y el 57 % de los padres).

Tabla 3.2. Análisis descriptivo. Porcentaje de las características de “los titulados desclasados y sus variantes” (cohorte de treintañeros con título superior)

| Variables | Categorías | Desclasados | Enclasados favorablemente | Bajo estatus ocupacional, pero elevado salario | Elevado estatus ocupacional, pero bajo salario |
|--|---|-------------|---------------------------|--|--|
| Sexo | Mujer | 67 | 54 | 46 | 62 |
| | Hombre | 33 | 47 | 54 | 38 |
| Grupo de edad | 30-34 años | 52 | 44 | 48 | 56 |
| | 35-39 años | 48 | 56 | 52 | 44 |
| País de nacimiento | España | 89 | 98 | 95 | 98 |
| | Extranjero | 11 | 2 | 5 | 2 |
| Nivel de educación superior | FP superior | 41 | 13 | 49 | 19 |
| | Diplomatura | 28 | 36 | 22 | 34 |
| | Licenciatura | 27 | 46 | 25 | 42 |
| | Esp/Posgrado | 4 | 5 | 5 | 5 |
| Nº de años en trabajos remunerados | Menos o hasta 5 años | 19 | 11 | 7 | 25 |
| | De 6 a 10 años | 44 | 38 | 33 | 38 |
| | Más de 10 años | 37 | 52 | 60 | 38 |
| Situación ocupacional | Directores/as y gerentes | 0 | 7 | 0 | 1 |
| | Profesionales científicos/as | 0 | 67 | 0 | 63 |
| | Técnicos/as y profesionales nivel medio | 0 | 26 | 0 | 36 |
| | Empleados/as | 41 | 0 | 64 | 0 |
| | Obreros/as | 12 | 0 | 36 | 0 |
| | Parados/as | 47 | 0 | 0 | 0 |
| Tipo de contrato de los asalariados | Contrato fijo | 70 | 83 | 86 | 56 |
| | Contrato temporal | 30 | 17 | 14 | 44 |
| Salario neto mensual (en rangos) | Menos de 600 € | 13 | 0 | 0 | 16 |
| | De 600 a 1050 € | 49 | 0 | 0 | 40 |
| | De 1050 a 1200 € | 38 | 0 | 0 | 44 |
| | De 1200 a 1400 € | 0 | 15 | 34 | 0 |
| | Más de 1400 € | 0 | 85 | 66 | 0 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | 82 | 72 | 79 | 72 |
| | Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | 10 | 12 | 10 | 17 |
| | Nivel alto (educación superior) | 8 | 15 | 11 | 11 |
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | 78 | 57 | 69 | 67 |
| | Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | 10 | 17 | 14 | 10 |
| | Nivel alto (educación superior) | 12 | 26 | 16 | 23 |
| Situación ocupacional de la madre | Directoras y gerentes | 2 | 2 | 0 | 1 |
| | Profesionales científicas | 5 | 9 | 5 | 7 |
| | Técnicas y profesionales nivel medio | 2 | 2 | 1 | 4 |
| | Empleadas | 13 | 15 | 14 | 13 |
| | Obreras | 11 | 10 | 14 | 8 |
| | Paradas o inactivas (dedicadas a las labores del hogar y del cuidado) | 67 | 62 | 65 | 68 |
| Situación ocupacional del padre | Directores y gerentes | 8 | 9 | 7 | 4 |
| | Profesionales científicos | 5 | 14 | 8 | 13 |
| | Técnicos y profesionales nivel medio | 11 | 13 | 13 | 7 |
| | Empleados | 17 | 19 | 19 | 14 |
| | Obreros | 51 | 36 | 46 | 46 |
| | Parados o inactivos | 9 | 10 | 7 | 17 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Los titulados que tienen un *bajo estatus ocupacional, pero con un elevado salario* (18 %) son los titulados que más allá de estar trabajando como “empleados u obreros” (ISCO-08 de la categoría de 4 a 9), poseen un salario neto por encima de la mediana salarial. Precisamente, el 66 % de estos individuos tiene un salario superior a 1400 € netos por mes, mientras que el 34 % presenta un salario neto mensual entre 1200 y 1400 €. Este es el único grupo que reúne más presencia masculina que femenina, aunque con escasa diferencia (54 % frente a 46 %) y remite ligeramente más a los individuos entre 35-39 años (52 %) que aquellos entre 30-34 años.

Lo destacable de este grupo es que la gran mayoría de sus individuos tiene un nivel de educación FP superior (49 %) y, en contrapartida, es el grupo que presenta una menor proporción de individuos con Diplomatura o equivalente (22 %), y con Licenciatura o equivalente (25 %). Además, este grupo se concentra en la franja con mayor experiencia laboral (el 60 % de los individuos de este grupo hace más de 10 años que se encuentran en trabajos remunerados) y resulta ser el colectivo que ha adquirido más estabilidad contractual (el 86 % de los individuos tiene un contrato fijo de duración indeterminada).

De modo análogo al grupo de los titulados desclasados, sus progenitores básicamente obtuvieron un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) (el 79 % de las madres y el 69 % de los padres) y mayoritariamente se han colocado en los escalones inferiores de la jerarquía de la estructura ocupacional. Es así que la categoría de “empleados” junto a la de “obrerros” (ISCO-08 de la categoría de 4 a 9) llega a representar el 65 % de los padres y el 28 % de las madres.

Por último, los titulados que tienen un *elevado estatus ocupacional, pero con un bajo salario* (10,8 %) son los individuos que se sitúan en los tres primeros estratos de la estructura ocupacional (ISCO-08 de la categoría de 1 a 3) y presentan un salario igual o inferior a la cuantía referente a la mediana de la distribución salarial del conjunto de los treintañeros con título superior (1200 €). Este grupo se distingue –al igual que el grupo de los desclasados– en cuanto a la variable sexo, ya que se compone considerablemente de más mujeres que de hombres (62 % frente a 38 %) y es el grupo que más remite a los individuos de 30 a 34 años (56 %).

El nivel educativo que predomina en este grupo es el de Licenciatura o equivalente (42 %), aunque un porcentaje relativamente importante de sus miembros posee una Diplomatura o equivalente (34 %) o una FP superior (19 %). Pese a que este grupo agrupa a una significativa proporción de “profesionales científicos e

intelectuales” (63 %) y una cantidad considerable de individuos que se encuentra después de varios años en el mercado laboral (un tercio de este grupo lleva entre 6 y 10 años en trabajos remunerados, y otro tercio supera los 10 años en trabajos remunerados), éste se caracteriza por presentar la más elevada tasa de temporalidad contractual (el 33 % tiene un contrato de temporal). Asimismo, su salario neto mensual oscila principalmente entre el rango de 1050-1200 € (44 %) y el rango de 600-1050 € (40 %).

Si bien aquí se engloba a la mayoría de las madres con un nivel de educación medio (educación secundaria de 2ª etapa) (17 %), es el nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) el que prevalece entre sus padres. También es el grupo en el que están relativamente presentes los padres “profesionales científicos e intelectuales” (13 %), como se observa en el grupo de los enclasadados favorablemente.

3.3. Los determinantes del desclasamiento social educativo

Después de haber explorado ciertas características del grupo de los titulados desclasados y sus variantes en el seno de la cohorte de treintañeros, resulta pertinente identificar los determinantes del desclasamiento social educativo, aunque también es conveniente no eludir los factores que inciden en la explicación de los otros tipos de enclasmientos. Es por ello que recurriremos a la utilización de una regresión logística multinomial. La regresión logística multinomial nos permite estimar para los individuos de 30-39 años con título superior, la probabilidad de caer en el desclasamiento social educativo, así como de situarse en los otros tipos de enclasmientos en función de variables explicativas.

La cuestión de los determinantes del desclasamiento social educativo resulta cercana a aquella –más clásica– de los determinantes del estatus social. El ejercicio de la búsqueda de los determinantes estatus social apareció en la literatura a partir de la segunda generación de trabajos sociológicos sobre la movilidad social. Si la primera generación, animada sobre todo por Lipset y Bendix (1959) se ha concentrado en el análisis de las trayectorias intergeneracionales, básicamente para explorar si los individuos con un nivel de educación elevado tenían una probabilidad más elevada de experimentar una movilidad social ascendente; a partir de la década siguiente, Blau y Duncan (1967) introducen los modelos de regresión y desplazan el cuestionamiento hacia el análisis de componentes de estatus. El principal interrogante es el siguiente: en

el proceso de adquisición de estatus (*status attainment*), ¿cuál es el peso de las características individuales (sobre todo el nivel de educación) y de las características del origen social (esencialmente en cuanto a las características del padre)? Basándose en estos modelos comenzaron a cuestionar el grado de meritocracia de una sociedad dada. Una sociedad sería cada vez más meritocrática si las posiciones conseguidas en la estructura ocupacional dependieran en gran medida de los atributos logrados a la largo de la vida de los individuos. Por el contrario, su principio encontraría menos sustento empírico si los factores adscriptos ejerciesen una influencia en el logro ocupacional (Bell, 1972).

La literatura más reciente sobre el desclasamiento, por su parte, más bien pone en cuestión la “ideología meritocrática” (Dubet, 2006; Duru-Bellat, 2006, 2009; Peugny, 2013; Marqués y Gil-Hernández, 2015)⁴⁰ y destaca que tal ideología “resulta paradójica en un momento en el que la precariedad no deja de aumentar” (Peugny, 2013: 14). Ciertamente, señala que el nivel de educación superior de los individuos está afectado por el origen social y una vez que se obtiene un mismo título, en el enclasmiento de los titulados no solo intervienen *características individuales* y “*heredadas*” que no deberían jugar en una sociedad meritocrática –como el sexo, el origen social, el origen étnico o la situación familiar–, sino también *imposiciones estructurales* y *contingencias del mercado de trabajo* (Duru-Bellat, 2006).

En el análisis que aquí sigue, el objetivo es introducir de modo sucesivo cuatro grupos de variables explicativas (características individuales, características de los progenitores, características laborales y características relativas a la formación familiar) y responder a las siguientes preguntas: ¿cómo varía el peso de los determinantes del desclasamiento social educativo? ¿Cuáles son las variables que más influyen en la probabilidad de estar en situación de “desclasamiento”, de tener una “baja ocupación con elevado salario” o una “elevada ocupación con bajo salario” frente a estar enclasadado favorablemente?

⁴⁰En la mayoría de estos trabajos además se advierte que la creencia en la meritocracia no solo constituye confort para los individuos y una necesidad para la sociedad, en tanto que legitima las desigualdades sociales (Dubet, 2006; Duru-Bellat, 2006; Rosanvallon, 2014), sino también hace que cada individuo se configure como actor responsable de sus elecciones, de sus éxitos y de sus fracasos (Duru-Bellat, 2009; Peugny, 2013).

El análisis de regresión logística: algunas precisiones metodológicas

La técnica para realizar el análisis es la regresión logística⁴¹. Esta técnica nos permite estimar la probabilidad de que un individuo de 30 a 39 años con título superior se encuentre en situación de desclasamiento y en los otros tipos de enclasamientos en función de un conjunto de variables explicativas⁴². Puesto que la variable dependiente de nuestro análisis no se restringe a dos categorías⁴³, se procedió a realizar una regresión logística multinomial. La variable dependiente precisamente contempla las siguientes condiciones sociales: (1) “titulados desclasados”, (2) “titulados enclasados favorablemente”, (3) “titulados con bajo estatus ocupacional, pero con un elevado salario” y (4) “titulados con un elevado estatus ocupacional, pero con un bajo salario”. Entre éstas, es aquella de los titulados enclasados favorablemente (los más numerosos) la que se ha tomado como categoría de referencia.

Al igual que otras técnicas estadísticas multivariadas, la regresión logística multinomial nos brinda la posibilidad de evaluar la influencia de cada una de las variables explicativas sobre la variable dependiente y controlar el efecto del resto. En este análisis, como se ha mencionado más arriba, cuatro tipos de variables explicativas se han introducido progresivamente en cada modelo hasta alcanzar el modelo final. Cada uno de éstos examina una dimensión diferente.

El primer tipo de variables (modelo 1) busca medir el peso de las *características sociodemográficas* de los individuos (sexo, grupo de edad, país de nacimiento, nivel de educación superior, situación conyugal, región⁴⁴). El segundo tipo de variables (modelo 2) tiene en cuenta las *características de los progenitores* (nivel de educación y situación profesional tanto del padre como de la madre) para indagar la influencia del origen social (origen cultural y origen económico). El tercer tipo de variables (modelo 3) incorpora las *características laborales* (número de años trabajados en trabajos

⁴¹ La *regresión logística* es una técnica estadística multivariante que a diferencia de la *regresión lineal* ofrece la posibilidad de elaborar modelos que contengan variables cualitativas.

⁴² En términos generales, la literatura destaca tres objetivos de un modelo de regresión. El primer objetivo consiste en determinar la existencia o ausencia de relación entre una o más variables independientes y la variable dependiente. El segundo objetivo reside en medir la magnitud de dicha relación. Y por último, el tercer objetivo radica en estimar o predecir la probabilidad de que se produzca un suceso o acontecimiento en función de los valores que adoptan las variables independientes (Jovell, 1995).

⁴³ En una regresión logística, si la variable dependiente es de tipo dicotómica (se restringe a dos categorías), la técnica se denomina *regresión logística binomial*; mientras que si se trata de una variable politémica (con más de dos categorías), la técnica se llama *regresión logística multinomial*.

⁴⁴ La agrupación de las regiones obedece a la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS 1) utilizada por la Unión Europea para fines estadísticos.

remunerados, tipo de contrato, sector de actividad, tamaño de la empresa), con el fin de explorar el impacto de las variables estructurales correspondientes a la segmentación del mercado laboral. Y por último, el cuarto tipo de variables (modelo 4) añade las *características relativas a la formación familiar* (nivel educativo y situación profesional de la pareja, así como el tipo de hogar y el régimen de tenencia de la vivienda), las cuales ponen a prueba la incidencia de la homogamia social y la circunstancia residencial-familiar.

Debido a las limitaciones en la información contenida en la ECV, en el análisis no se han incorporado tres variables que podrían resultar relevantes. Éstas son las siguientes: en primer lugar, no se ha podido considerar “la especialidad de los estudios superiores realizados” para poder medir el efecto de la orientación de los estudios superiores –si bien, según la literatura, sabemos que existe un mayor riesgo de sobreeducación en ciertas ramas (especialmente Humanidades) que en otras (Barone y Ortiz, 2011). En segundo lugar, no se ha podido contemplar variables que permitan poner de relieve la influencia del capital social en el enclasmiento de los titulados; el cual según Bourdieu (1998), facilita el acceso a información sobre el mercado de trabajo y resulta indispensable para obtener el mejor rendimiento posible del título superior. En tercer lugar, tampoco se ha podido introducir la posición social de los abuelos con el fin de medir el “efecto del linaje social” sobre la posición social de los individuos. A este respecto, por ejemplo, Peugny (2007b) pone en evidencia que el hecho de tener un abuelo directivo o profesional superior (*cadres*) aumenta la probabilidad de estar protegido contra el riesgo de desclasamiento social intergeneracional. Por el contrario, tal probabilidad disminuye cuando la posición de directivo o profesional superior se presenta de modo más reciente en la ascendencia (solo en la generación del padre). Más precisamente, “cuando es el padre quién ha experimentado una fuerte movilidad social ascendente, la probabilidad del individuo de volver a descender a lo largo de la escala social es sensiblemente más elevada que cuando el abuelo paternal era él mismo directivo o profesional superior” (Peugny, 2007b: 152). En esta misma línea, un reciente estudio en el Reino Unido indica que el “efecto de los abuelos” parece influir cada vez más directamente en la posición social de sus nietos (Wing Chan y Boliver, 2013).

Finalmente, es preciso puntualizar que los cuatro modelos se examinan con relación a dos muestras. La primera muestra está compuesta por todos los individuos treintañeros con título superior, ya sea que estén asalariados o desempleados (N=1550). La segunda muestra está constituida por los titulados treintañeros asalariados (N=1323).

En ambas muestras, los titulados asalariados que están en situación de desclasamiento, tienen una ocupación de “empleados” u “obreros” (ISCO-08 de 4 a 9) y un salario neto igual o inferior a 1200 € por mes. Se ha trabajado con dos muestras, puesto que la ECV de 2011 no proporciona información sobre las características laborales (tipo de contrato, sector de actividad, tamaño de la empresa) que corresponden al último empleo de los individuos en situación de desempleo. Respecto a las variables laborales de los desempleados, la base de datos utilizada únicamente brinda información sobre la categoría ocupacional del último empleo y el *número de años pasados en trabajos remunerados*. Es por ello que se nos han presentado dos opciones: trabajar con toda la muestra, pero tener en cuenta una sola variable laboral (número de años pasados en trabajos remunerados); o bien, trabajar con varias variables laborales (número de años pasados en trabajos remunerados, tipo de contrato, sector de actividad, tamaño de la empresa), pero excluyendo a los desempleados del análisis. Ante esto, se ha decidido abordar ambas opciones y llevar a cabo el análisis para las dos muestras.

El título universitario: principal protección que interactúa con otras variables contra el riesgo de desclasamiento

En las páginas siguientes se presentan los resultados sobre la estimación de estar en situación de “desclasamiento”, tener una “baja ocupación con elevado salario” o una “elevada ocupación con bajo salario” frente a estar enclasadado favorablemente. Esto se ha calculado en base a los cuatro modelos mencionados en el apartado anterior.

Las tablas posteriores aportan los coeficientes (Exp B) para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3) y para el grupo de los treintañeros con títulos superior asalariados (segunda muestra, tabla 3.4). En anexos también están disponibles todos los parámetros de cada uno de los modelos para las dos muestras.

Si bien estas tablas contienen información sobre los cuatro modelos para los distintos tipos de enclasmientos, aquí nos centraremos especialmente en el análisis del desclasamiento social educativo. Según el peso de los coeficientes (Exp B), la interpretación de los resultados se realizará del siguiente modo: (a) con respecto a la variación del peso de los determinantes del desclasamiento social educativo y (b) en relación a las variables que más influyen en cada uno de los tipos de enclasmientos.

La lectura del exponencial de B se realiza de dos formas: (1) cuando el Exp B es menor que 1 (se interpreta en negativo y corresponde con un coeficiente B negativo) se lee $1 - \text{Exp B}$. Por ejemplo, $1 - 0,464 = 0,536$, esto es, un 53 % de reducción de la probabilidad con relación a la categoría de referencia; (2) cuando el Exp B es mayor que 1 (se interpreta en positivo y corresponde con un coeficiente B positivo) se multiplica por el número de veces que indica el Exp B.

En ambas tablas, se puede observar que el ajuste global del último modelo es bastante bueno, dado que el Pseudo-R² explica el 33,9 % de la variabilidad para la primera muestra, y el 54,5 % de la variabilidad para la segunda muestra. Nótese además que las dos muestras tienen una alta significatividad en razón del porcentaje de las predicciones correctas.

a) ¿Cómo varía el peso de los determinantes del desclasamiento social educativo?

El efecto de las características sociodemográficas

El *nivel de educación superior del individuo* es la variable que ejerce el efecto más importante en lo que respecta al desclasamiento social educativo. Para el conjunto de los treintañeros con título superior (tabla 3.3, primera muestra que reúne a los asalariados y a los desempleados), en el modelo 1, el efecto del título académico aumenta a medida que disminuye el nivel educativo. En relación con los titulados de una Licenciatura, la probabilidad de estar en situación de desclasamiento frente a estar enclasadado favorablemente se multiplica por 1,3 veces para los titulados de una Diplomatura y se llega a multiplicar por 6,8 veces para los titulados de una FP superior. Al añadir las variables relativas a las características de los progenitores (modelo 2), el nivel de educación del individuo sigue siendo la variable con mayor poder explicativo del desclasamiento, pero ésta deja de ser significativa para el caso de los titulados de una Diplomatura y su peso se reduce para el caso de los titulados de una FP superior (se multiplica por 5,6). Una vez que se introducen las variables laborales (modelo 3), el peso del nivel de educación del individuo ligeramente aumenta para el caso de los titulados de una FP superior (se multiplica por 7,3) y apenas vuelve a disminuir al incorporar las variables relativas a la formación familiar (modelo 4). En definitiva, en comparación con los titulados de una “Licenciatura, Especialización o Postgrado”, los titulados de una FP superior tienen seis veces más de probabilidad de caer en el

desclasamiento que estar enclásados favorablemente, mientras que las diferencias entre poseer una Diplomatura o una Licenciatura no son estadísticamente significativas, cuando se controla el modelo por un conjunto amplio de variables.

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (tabla 3.4, segunda muestra que comprende a los asalariados), en cambio, el nivel de educación superior de los individuos ejerce un poder explicativo en el desclasamiento únicamente en el caso de haber realizado una FP superior. A partir de las características individuales (modelo 1), la probabilidad de estar en situación de desclasamiento frente a estar enclásado favorablemente se multiplica por diez para los titulados de una FP superior. Por lo tanto, su peso es algo mayor que en la muestra anterior. Pero tal efecto se reduce cada vez más de un modelo a otro (modelo 2, 3 y 4). Finalmente, en el modelo 4, los titulados de una FP superior tienen siete veces más de probabilidad de caer en el desclasamiento que estar enclásados favorablemente, en relación con los titulados de una “Licenciatura, Especialización o Postgrado”. Por lo tanto, el comportamiento de la variable *nivel de estudios* resulta similar que para el conjunto de los treintañeros.

El resultado de ambas muestras sobre el efecto del nivel de educación coincide con los resultados de otros estudios que abordan la cuestión del desclasamiento, aunque con ciertos matices. Por ejemplo, desde el enfoque del desclasamiento social intergeneracional, Peugny (2007b) constata que el nivel de educación del individuo constituye indudablemente el mejor amparo contra el desclasamiento. No obstante, este autor nota que tal efecto difiere en función del nivel de educación universitaria, por lo que impera una mayor probabilidad de caer en el desclasamiento para los titulados universitarios de un ciclo corto que para los titulados universitarios de un segundo o tercer ciclo universitario. En cambio, el resultado de nuestro análisis no manifiesta diferenciación entre los títulos universitarios, sino que detecta una clara división entre los titulados universitarios y los titulados de una FP superior frente al riesgo de desclasamiento. Por otra parte, nuestro hallazgo difiere de los encontrados en ciertos estudios sobre el desclasamiento escolar (*overeducation*), los cuales señalan que la probabilidad de sobreeducación aumenta con el nivel de escolaridad, tanto si se utiliza su medición objetiva (García Montalvo, 2009; Ramos y Sanromá, 2011)

Tabla 3.3. Resultados de los modelos de regresión logística para el conjunto de los treintañeros con título superior: asalariados y desempleados (primera muestra)

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|-------------|----------|----------|----------|------------------------------------|----------|----------|----------|------------------------------------|----------|----------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | 2,336*** | 2,269*** | 2,187*** | 2,151*** | ,969 | ,941 | ,959 | 1,048 | 1,538** | 1,557** | 1,526** | 1,491** |
| Hombre (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | 1,335** | 1,400** | ,958 | ,911 | 1,259 | 1,287 | 1,309 | 1,275 | 1,537** | 1,534** | 1,128 | 1,075 |
| 35-39 años (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 4,480*** | 5,160*** | 5,415*** | 4,437*** | 1,946** | 1,989** | 1,982** | 1,687 | 1,238 | 1,245 | 1,297 | 1,118 |
| España (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP superior | 6,826*** | 5,676*** | 7,317*** | 6,696*** | 6,829*** | 6,453** | 6,254*** | 6,232*** | 1,810** | 1,683** | 2,029** | 1,951** |
| Diplomatura | 1,300* | 1,191 | 1,227 | 1,183 | 1,094 | 1,051 | 1,048 | 1,049 | 1,001 | ,984 | ,999 | ,979 |
| Licenciatura o esp/Post (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | 2,063 | 2,099 | 2,299* | 1,013 | 1,647 | 1,700 | 1,692 | 1,496 | 1,475 | 1,405 | 1,535 | ,660 |
| Casado | 1,083 | 1,093 | 1,162 | 1,061 | 1,025 | 1,044 | 1,054 | 1,122 | ,698 | ,718 | ,764 | ,753 |
| Soltero | 1,900** | 2,004** | 1,742** | ,537 | 1,158 | 1,181 | 1,190 | ,954 | ,874 | ,920 | ,782 | ,289* |
| En pareja (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía,Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | ,908 | ,926 | ,876 | ,918 | ,506** | ,504** | ,516** | ,520** | ,599 | ,582* | ,565* | ,587 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | ,506** | ,498** | ,586** | ,682 | ,898 | ,887 | ,897 | ,920 | ,594* | ,584* | ,685 | ,777 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | ,874 | ,837 | ,887 | ,889 | 1,509 | 1,492 | 1,466 | 1,488 | ,827 | ,843 | ,878 | ,892 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | ,577** | ,610* | ,668 | ,710 | ,930 | ,964 | ,952 | ,951 | ,704 | ,708 | ,761 | ,800 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | ,591** | ,640* | ,656* | ,709 | 1,717** | 1,764** | 1,759** | 1,836** | ,537* | ,588 | ,612 | ,672 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria) (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | . | ,945 | ,914 | ,960 | . | ,920 | ,957 | ,948 | . | 2,496 | 2,670* | 2,969* |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | . | 1,292 | 1,371 | 1,263 | . | ,988 | ,967 | ,923 | . | 1,173 | 1,318 | 1,231 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | . | 1,401 | 1,465 | 1,436 | . | 1,078 | 1,077 | 1,052 | . | 1,997* | 2,258* | 2,165** |
| Nivel alto (educación superior) (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | . | 1,524 | 1,602 | 1,579 | . | 1,465 | 1,372 | 1,345 | . | ,912 | ,931 | ,916 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | . | 2,144** | 2,124** | 2,092** | . | 1,461 | 1,463 | 1,453 | . | 1,330 | 1,296 | 1,327 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | . | 1,016 | ,990 | ,999 | . | 1,243 | 1,255 | 1,239 | . | ,602 | ,578 | ,589 |
| Nivel alto (educación superior) (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | . | ,953 | ,898 | ,882 | . | ,942 | ,938 | ,881 | . | 1,553 | 1,488 | 1,458 |
| Obrera | . | ,930 | ,851 | ,823 | . | 1,203 | 1,183 | 1,141 | . | 1,734 | 1,659 | 1,619 |
| Empleada | . | 1,089 | ,995 | ,982 | . | 1,402 | 1,408 | 1,373 | . | 1,306 | 1,263 | 1,238 |
| Dir/Prof/Téc (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | . | 1,686** | 1,681** | 1,556* | . | ,767 | ,753 | ,753 | . | 1,422 | 1,404 | 1,401 |
| Obrero | . | 1,270 | 1,300 | 1,250 | . | 1,040 | 1,050 | 1,046 | . | 1,004 | 1,019 | ,988 |
| Empleado | . | ,951 | ,991 | ,977 | . | ,634* | ,635* | ,638* | . | ,977 | ,994 | ,999 |
| Dir/Prof/Téc (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

| | | | | | | |
|--|-----------------------------|----------|---------|---------|----------|----------|
| Nº de años en trabajos remunerados | | | | | | |
| Menos o hasta 5 años | 3,881*** | 3,051*** | ,825 | ,757 | 3,568*** | 2,984*** |
| De 6 a 10 años | 2,214*** | 1,960*** | ,960 | ,922 | 1,438 | 1,326 |
| Más de 10 años (*) | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación de la pareja | | | | | | |
| No tiene pareja o NC | | 4,515** | | 1,438 | | 2,517 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | | 1,049 | | ,850 | | 1,170 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | | 1,153 | | 1,122 | | 1,439 |
| Nivel alto (educación superior) (*) | | . | | . | | . |
| Situación ocupacional de la pareja | | | | | | |
| No tiene pareja o NC | | ,906 | | ,724 | | ,882 |
| Parado/a | | 2,762** | | 2,474** | | 1,502 |
| Obrero/a | | 3,301*** | | 1,396 | | 1,210 |
| Empleado/a | | 1,640* | | 1,654* | | ,927 |
| Técnico/a y profesionales de nivel medio | | 1,736* | | 1,117 | | 1,501 |
| Dir/Prof (*) | | . | | . | | . |
| Tipo de hogar | | | | | | |
| Dos adultos con un niño | | 1,905* | | ,511 | | 1,160 |
| Dos adultos con dos o más niños | | 1,758 | | ,640 | | 1,411 |
| Otros hogares con niños | | 2,196* | | 1,022 | | 2,702* |
| Otros hogares sin niños | | 2,612** | | 1,165 | | 2,363** |
| Dos adultos sin niños | | 1,644 | | ,656 | | 1,310 |
| Un persona: hombre o mujer (*) | | . | | . | | . |
| Régimen de tenencia de la vivienda | | | | | | |
| En propiedad con hipoteca | | ,540** | | ,946 | | ,705 |
| En alquiler o realquiler | | 1,052 | | 1,165 | | 1,080 |
| En propiedad sin hipoteca o en cesión gratuita (*) | | . | | . | | . |
| N=1550 | | | | | | |
| | 2 log verosimilitud: | 1620,4 | 3265,64 | 3328,29 | 3370,41 | |
| | Contraste del Chi-cuadrado: | 367,45 | 367,45 | 490,00 | 581,52 | |
| | Pseudo R2 de Nagelkerke: | 0,229 | 0,263 | 0,294 | 0,339 | |
| | Porcentaje global: | 50,5% | 52,1% | 54,3% | 55,2% | |

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

*Coeficiente significativo al 10%, **Coeficiente significativo al 5%, ***Coeficiente significativo al 1%

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Tabla 3.4. Resultados de los modelos de regresión logística para los treintañeros con título superior: asalariados (segunda muestra)

| Variables independientes | Desclassados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|--------------|----------|----------|----------|------------------------------------|----------|----------|----------|------------------------------------|----------|----------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | 2,951*** | 2,735*** | 4,195*** | 4,227*** | ,968 | ,943 | 1,678*** | 1,939*** | 1,524** | 1,543** | 1,561** | 1,508* |
| Hombre (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | 1,425** | 1,500** | 1,094 | ,995 | 1,238 | 1,270 | 1,182 | 1,136 | 1,531** | 1,523** | 1,114 | 1,101 |
| 35-39 años (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 4,736*** | 5,877*** | 3,502*** | 2,591*** | 2,049** | 2,123** | 1,493 | 1,260 | 1,185 | 1,191 | 1,003 | ,909 |
| España (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP superior | 10,158*** | 8,007*** | 8,401*** | 7,732*** | 7,072*** | 6,698*** | 6,168*** | 6,155*** | 1,835** | 1,684** | 1,907** | 1,838** |
| Diplomatura | 1,379 | 1,247 | 1,372 | 1,327 | 1,109 | 1,077 | 1,164 | 1,195 | 1,010 | ,983 | ,988 | ,958 |
| Licenciatura o esp/Post (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | 1,994 | 1,873 | 3,430** | 1,900 | 2,024 | 2,125 | 2,762* | 2,397 | 1,509 | 1,431 | 2,504 | 1,490 |
| Casado | 1,127 | 1,115 | 1,564 | 1,718 | 1,042 | 1,058 | 1,156 | 1,437 | ,699 | ,718 | 1,040 | 1,048 |
| Soltero | 1,804** | 1,841** | 1,701 | ,653 | 1,204 | 1,232 | 1,250 | ,906 | ,857 | ,889 | ,791 | ,335 |
| En pareja (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | ,775 | ,762 | ,647 | ,689 | ,489** | ,499** | ,612 | ,625 | ,594* | ,575* | ,436** | 0,477** |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | ,503* | ,478** | ,421*** | ,464** | ,898 | ,886 | ,887 | ,900 | ,592* | ,582** | ,655 | ,745 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | ,913 | ,822 | ,938 | ,964 | 1,486 | 1,480 | 1,540 | 1,550 | ,833 | ,871 | ,855 | ,921 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | ,593* | ,632 | ,614 | ,627 | ,919 | ,961 | ,855 | ,858 | ,704 | ,722 | ,835 | ,981 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | ,583* | ,611* | ,548* | ,575 | 1,687* | 1,725* | 1,479 | 1,594 | ,534* | ,585 | ,556 | ,631 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria) (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | . | 1,658 | 1,176 | 1,455 | . | 1,042 | ,802 | ,862 | . | 2,476 | 2,596 | 3,006 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | . | 1,694 | 1,414 | 1,262 | . | ,932 | ,783 | ,752 | . | 1,153 | 1,363 | 1,281 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | . | 1,563 | 1,618 | 1,684 | . | 1,021 | ,835 | ,836 | . | 2,026** | 2,637** | 2,576** |
| Nivel alto (educación superior)* | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | . | 1,433 | 2,313 | 2,473 | . | 1,210 | 1,224 | 1,201 | . | ,927 | 1,273 | 1,221 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | . | 2,456** | 2,456*** | 2,654*** | . | 1,520* | 1,352 | 1,372 | . | 1,359 | 1,470 | 1,528 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | . | 1,163 | 1,365 | 1,421 | . | 1,287 | 1,465 | 1,466 | . | ,607 | ,750 | ,795 |
| Nivel alto (educación superior) (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | . | 1,217 | 1,332 | 1,281 | . | ,935 | ,858 | ,830 | . | 1,527 | 1,390 | 1,425 |
| Obrera | . | 1,207 | 1,292 | 1,298 | . | 1,129 | 1,091 | 1,120 | . | 1,681 | 1,380 | 1,525 |
| Empleada | . | 1,415 | 1,559 | 1,492 | . | 1,401 | 1,337 | 1,290 | . | 1,273 | 1,287 | 1,271 |
| Dir/Prof/Téc (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | . | 1,201 | 1,094 | 1,058 | . | ,712 | ,620 | ,593 | . | 1,385 | 1,504 | 1,512 |
| Obrero | . | 1,090 | ,999 | ,960 | . | 1,018 | ,958 | ,957 | . | 1,005 | 1,074 | 1,017 |
| Empleado | . | ,730 | ,634 | ,625 | . | ,674 | ,610* | ,626* | . | ,988 | 1,022 | 1,048 |
| Dir/Prof/Téc (*) | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

| | | | | |
|---|------------------------------------|----------|---------|----------|
| Nº de años en trabajos remunerados | | | | |
| Menos o hasta 5 años | 1,618 | 1,264 | .800 | .717 |
| De 6 a 10 años | 1,697*** | 1,516* | .990 | .927 |
| Más de 10 años* | . | . | . | . |
| Tipo de contrato | | | | |
| Contrato temporal o NC | 3,284*** | 3,282** | 1,212 | 1,200 |
| Contrato fijo (*) | . | . | . | . |
| Sector de actividad | | | | |
| Construcción y transporte | 3,169*** | 3,096*** | 1,922** | 1,911** |
| Comercio y hostelería | 5,905*** | 6,509*** | 2,246** | 2,296** |
| Información y actividades profesionales, científicas y técnicas | .671 | .693 | .281*** | .277*** |
| Actividades financieras, de seguros e inmobiliarias | 1,509 | 1,530 | 1,684 | 1,749 |
| Administración pública y defensa | .447* | .467* | .531** | .506** |
| Actividades administrativas, ser. aux. y otros servicios | 3,496*** | 3,995*** | .890 | .926 |
| Educación y sanidad | .189*** | .180*** | .096*** | .091*** |
| Otras actividades o NC | 1,013 | 1,129 | .423** | .432* |
| Industria y suministro de energía/agua (*) | . | . | . | . |
| Tamaño de la empresa | | | | |
| No sabe o NC | 2,274** | 2,354** | .522 | .531 |
| 1 a 10 personas | 3,989*** | 4,011*** | 1,085 | 1,079 |
| 11 a 49 personas | 1,906*** | 1,919*** | 1,080 | 1,065 |
| 50 personas o más (*) | . | . | . | . |
| Nivel de educación de la pareja | | | | |
| No tiene pareja o NC | | 4,815 | | 1,484 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | | .896 | | .724 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | | 1,208 | | .926 |
| Nivel alto (educación superior) (*) | | . | | . |
| Situación ocupacional de la pareja | | | | |
| No tiene pareja o NC | | .620 | | .846 |
| Parado/a | | 3,849*** | | 3,256*** |
| Obrero/a | | 4,102*** | | 1,683 |
| Empleado/a | | 1,655 | | 1,824** |
| Técnico/a y profesionales de nivel medio | | 1,511 | | 1,066 |
| Dir/Prof (*) | | . | | . |
| Tipo de hogar | | | | |
| Dos adultos con un niño | | 1,194 | | .448 |
| Dos adultos con dos o más niños | | 1,372 | | .620 |
| Otros hogares con niños | | 2,390 | | 1,081 |
| Otros hogares sin niños | | 3,183*** | | 1,175 |
| Dos adultos sin niños | | 1,695 | | .768 |
| Un persona: hombre o mujer (*) | | . | | . |
| Régimen de tenencia de la vivienda | | | | |
| En propiedad con hipoteca | | .635* | | .888 |
| En alquiler o realquiler | | 1,371 | | 1,105 |
| En propiedad sin hipoteca o en cesión gratuita (*) | | . | | . |
| N=1323 | | | | |
| | 2 log verosimilitud: 1467,60 | 2751,52 | 2497,16 | 2432,3 |
| | Contraste del Chi-cuadrado: 341,83 | 397,32 | 854,06 | 921,69 |
| | Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,247 | 0,282 | 0,517 | 0,545 |
| | Porcentaje global: 55,4% | 56% | 61,1% | 61,7% |

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

*Coeficiente significativo al 10%, **Coeficiente significativo al 5%, ***Coeficiente significativo al 1%

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

como subjetiva (García Montalvo, 2009)⁴⁵. Es posible que esto se explique por el modo de abordar el desclasamiento: el desclasamiento social educativo parte de un enfoque distinto del utilizado para el desclasamiento social intergeneracional y el desclasamiento escolar (*overeducation*).

Otra variable que ejerce un efecto relevante en el desclasamiento es el *sexo*. Respecto al conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), las mujeres tienen una probabilidad dos veces superior de estar en situación de desclasamiento frente a estar enclasadadas favorablemente, en comparación con los hombres. Su peso, igualmente, se mantiene relativamente constante de un modelo a otro.

En lo que concierna a la población asalariada (segunda muestra, tabla 3.4), sin embargo, el peso del efecto del sexo aumenta de forma constante de un modelo a otro. Como resultado (modelo 4), la probabilidad de las mujeres de caer en el desclasamiento se multiplica por cuatro en relación con los hombres.

La desventaja que se constata en ambas muestras para las mujeres, es tanto más persistente cuando se controla el efecto del nivel de educación superior y de todas las demás variables, especialmente en el caso de los modelos que controlan las características laborales y familiares. En la literatura, tal resultado es indicativo del carácter estructural de la segregación ocupacional de género y de discriminaciones (en términos de salario, de contratación y promoción laboral) (Del Río Otero y Alonso-Villar, 2008; Torns y Recio, 2012; Pazos, 2013). Pero también se considera como una secuela de las normas sociales (socialización género) en términos de roles familiares, en tanto que las mujeres orientan más sus decisiones a conciliar la vida laboral y familiar, mientras que los hombres toman decisiones guiadas en mayor medida por cuestiones laborales (Del Río Otero y Alonso-Villar, 2008; Lapuerta, 2012; González *et al.*, 2013). Por estos motivos, cabría esperar que cuanto mayor sea el fomento de la implicación de los padres en el cuidado y la facilidad para conciliar para ambos sexos, menor deberían ser las diferencias entre hombres y mujeres ante el riesgo de desclasamiento.

⁴⁵ Recordemos que, tal y como se ha señalado en la introducción de esta tesis, para calcular la sobreeducación se suelen utilizar tres tipos de aproximaciones: objetiva, subjetiva y estadística. La aproximación “objetiva” se basa en la comparación entre el nivel educativo del individuo y el que se le requiere para su ocupación. La aproximación “subjetiva”, en cambio, se basa en la respuesta proporcionada por parte de los individuos encuestados. Por último, la aproximación “estadística” se basa en el cálculo del nivel educativo según los años de escolarización, y se indica que, el nivel educativo que se necesita para cada ocupación, depende de la distribución del nivel educativo de los trabajadores que la componen. Se considera como sobreeducado a quien se encuentra en una desviación típica por encima de la media o la moda del nivel educativo de los trabajadores de esa ocupación.

El *país de nacimiento* también tiene capacidad explicativa en el desclasamiento. Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), en función de las características individuales (modelo 1), los titulados treintañeros que han nacido en el extranjero tienen una probabilidad cuatro veces mayor que los nacidos en España de caer en el desclasamiento en comparación con estar enclasados favorablemente. Si bien tal probabilidad levemente aumenta una vez que se incorporan las variables relativas a las características de los progenitores (modelo 2) y de forma sucesiva, cuando se añaden las variables relativas a las características laborales (modelo 3); su peso finalmente –tras insertar las variables relativas a la formación familiar (modelo 4)– resulta similar al de partida (modelo 1).

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), en el modelo 1 y 2, la pauta es similar a la estimación para el total de la muestra. Por el contrario, cuando se añaden las características laborales (modelo 3) y las características relativas a la formación familiar (modelo 4), el efecto del país de nacimiento consecutivamente disminuye. Es así que, en el último modelo, la probabilidad de estar en situación de desclasamiento en lugar de estar enclasado favorablemente, se multiplica por 2,5 para los titulados treintañeros que han nacido en el extranjero en comparación con los nacidos en España.

En definitiva, el hecho de poseer estudios superiores no es igualmente funcional para inmigrantes y autóctonos. Este resultado es compatible con otros estudios sobre el desclasamiento escolar (*overeducation*) (Sanromá, Ramos y Simón, 2008, Robin, 2012, Martínez García, 2013b). Es más, como en el caso de la sobreeducación, la desventaja de los inmigrantes frente al riesgo de desclasamiento puede deberse, por lo menos, a tres razones. Por un lado, las restricciones y demoras en la tramitación de homologación o convalidación de títulos académicos y profesionales extranjeros⁴⁶. Por otro, la falta de reconocimiento de la experiencia laboral acumulada en el país de origen. Por último, es posible que también se produzca un cierto grado de discriminación (Sanromá, Ramos y Simón, 2008; Martínez García, 2013b). De ahí que hay estudios que estiman un ritmo de recuperación de estatus bastante más lento para los inmigrantes que para los autóctonos (Sanromá, Ramos y Simón, 2008).

46 Esto muchas veces obliga a los extranjeros/as a aceptar empleos que requieren de una titulación inferior a la que adquirieron y padecer una penalización salarial incluso mayor a la de los nativos/as (Sanromá, Ramos y Simón, 2008).

Otra variable sociodemográfica que es significativa en los primeros modelos, es el *grupo de edad*. Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), en el modelo 1 y 2, los titulados de 30-34 años están más expuestos al riesgo de desclasamiento en relación con los de 35-39 años. Sin embargo, una vez que se añaden las características labores (modelo 3), la variable grupo de edad pierde totalmente su significatividad estadística. Lo mismo ocurre para la población asalariada (segunda muestra, tabla 3.4).

Respecto a este resultado, en consonancia con lo que señala Pau Serracant (2005) para el caso de la sobrecualificación, es viable que el desclasamiento social educativo sea cada vez menos un fenómeno transitorio, producto de un “efecto de edad” (asociado exclusivamente a los más jóvenes) y se convierta en un fenómeno estructural del nuevo contexto de desregulación del mercado laboral. Por consiguiente, si tal situación no se supera con el paso del tiempo y sigue acompañando a los individuos de una cohorte de nacimiento a lo largo de sus trayectorias, puede que nos encontremos ante un “efecto de generación” (2005: 277).

La *situación conyugal*, al igual que la variable anterior, únicamente tiene influencia en los primeros modelos. Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), se desprende una cierta desventaja de los individuos solteros frente a los individuos en pareja con respecto al riesgo del desclasamiento (modelo 1, 2 y 3). Asimismo, cuando se introducen las características laborales (modelo 3), resulta estadísticamente significativa la categoría “separado, divorciado, viudo”. Quienes se encuentren en esta última situación conyugal, tienen una probabilidad dos veces mayor de caer en el desclasamiento que de estar enclases favorablemente, con respecto a los titulados treintañeros que están en pareja. Empero, ambas categorías (“soltero”/ “separado, divorciado, viudo”) pierden su incidencia una vez que se agregan las variables relativas a la formación familiar (modelo 4).

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), la pauta es similar a la muestra anterior con respecto a los individuos solteros, solo que deja de ser estadísticamente significativa en un modelo anterior, esto es, cuando entran en juego las variables laborales (modelo 3). A la inversa, si bien la categoría “separado, divorciado, viudo” no ejercía ninguna influencia en los modelos anteriores, adquiere relevancia cuando se introducen las características laborales (modelo 3). De tal modo que para aquellos titulados treintañeros que se encuentran en esta última categoría, la probabilidad de estar en situación de desclasamiento en lugar de

estar enclasadado favorablemente se multiplica por tres en relación con los titulados treintañeros que están en pareja. No obstante, tal efecto desaparece en el último modelo (modelo 4), cuando se añaden las variables relativas a la formación familiar.

El resultado de ambas muestras indicaría que la situación conyugal sobre todo está relacionada con el desclasamiento social cuando intervienen variables estructurales (modelo 3) y es posible que su efecto quede absorbido por otras variables del modelo 4, las cuales hacen alusión a la situación de la pareja y del hogar.

La última variable sociodemográfica del modelo que tiene poder explicativo en el desclasamiento es la *región*. Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), en el modelo 1 y 2, quienes viven en las zonas más ricas de la península (en términos de renta per cápita) y con menos tasas de desempleo, están más protegidos del riesgo de desclasamiento. Más precisamente, los titulados treintañeros que residen en el Este (Cataluña, Valencia, Baleares), en la Comunidad de Madrid y en el Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) tienen menos probabilidades –un 49 %, un 42 % y un 40 % respectivamente– de estar en situación de desclasamiento en lugar de estar enclasadados favorablemente, en relación con los titulados que residen en el Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria). Una vez que entran en juego las variables laborales (modelo 3), la categoría Comunidad de Madrid pierde su significatividad y el peso de la categoría Este (Cataluña, Valencia, Baleares) se reduce considerablemente con respecto al modelo anterior. Finalmente, al incorporar las variables relativas a la formación familiar (modelo 4), todas las categorías dejan de ser significativas.

Para la población asalariada (segunda muestra, tabla 3.4), en cambio, el efecto de la variable región se mantiene hasta el modelo 4. En este último modelo, aquellos titulados treintañeros que residen en el Este (Cataluña, Valencia, Baleares) tienen un 53 % menos de probabilidades de caer en el desclasamiento. La Comunidad de Madrid y el Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) son las otras categorías que son significativas en los primeros modelos. Empero, la Comunidad de Madrid pierde su incidencia desde que se añaden las características de los progenitores (modelo 2) y la región del Noreste pierde su capacidad explicativa desde que se añaden las categorías laborales (modelo 3).

El efecto de las características de los progenitores

El origen social igualmente tiene influencia en el riesgo de caer en el desclasamiento. Tal efecto no proviene del nivel de educación y de la situación ocupacional de la madre, sino más bien del nivel de educación y de la situación profesional del padre.

Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), el efecto del *nivel de educación del padre* subsiste en el caso de titulados que tienen un padre con un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior). En comparación con los hijos/as de padres con título superior, estos últimos tienen una probabilidad dos veces mayor de caer en el desclasamiento frente a estar enclásados favorablemente. Tal probabilidad es constante de un modelo a otro.

Por lo que se refiere al impacto de la situación *ocupacional del padre*, tan solo son los hijos/as de padres “parados o inactivos” en relación con los hijos/as de padres “directivos y gerentes, profesionales científicos e intelectuales, técnicos y profesionales de nivel medio”, quienes tienen más probabilidad (en torno a 1,6 veces más en todos los modelos) de estar en situación de desclasamiento frente a estar enclásados favorablemente.

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), en contrapartida, solamente resulta estadísticamente significativo el efecto del *nivel de educación del padre*. Como en la muestra anterior, el nivel de educación del padre es imputable a quienes tienen un padre con un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior). La probabilidad de estos últimos de caer en el desclasamiento es 2,6 más elevada (modelo 4) que la de los individuos que tienen un padre con título superior. Su peso incluso es similar en los modelos precedentes.

Estos datos sugieren que el efecto del origen social frente al riesgo de desclasamiento estaría más mediado por el capital cultural de origen (nivel de educación del padre), que por el capital económico de origen (estatus ocupacional del padre). En consecuencia, como se hace referencia para el caso del desclasamiento social intergeneracional, la protección contra el riesgo de desclasamiento social educativo se efectuaría prioritariamente por la transmisión de un elevado capital cultural (Peugny, 2007).

En cualquier caso, tal y como se señala en diversos estudios sobre la relación entre origen social, educación superior y posición social, nuestro resultado confirma que el enclásamiento de los titulados está matizado por el origen social (sobre todo por el

capital cultural de origen) y se realiza un mayor rendimiento de los títulos cuanto más alto es el origen social, ya sea medido por el nivel de estudios o por la ocupación de los padres (Duru-Bellat, 2006; Giret, Nauze-Fichet y Tomasini, 2006; Martínez Celorrio y Marín, 2012a; Martínez García, 2013a; Marqués y Gil-Hernández, 2015). A este respecto, la literatura argumenta que los titulados superiores de un origen social elevado (1) se orientan por las disciplinas de educación superior más selectivas y rentables en términos de salidas profesionales; (2) pueden prolongar por más tiempo la búsqueda de un empleo para encontrar aquel más adecuado a su formación; (3) tienen un mejor conocimiento del mercado laboral y de las reglas de negociación salarial; y (4) se benefician de una red relacional más extendida, la cual les permite ocupar empleos más variados en comparación con los titulados de un origen social más modesto (Giret, Nauze-Fichet y Tomasini, 2006; Duru-Bellat, 2006).

El efecto de las características laborales

Una de las variables laborales que ejerce un efecto relevante en el desclasamiento es el *número de años en trabajos remunerados*. Como se ha indicado en el apartado anterior, ésta es la única variable laboral que se ha podido introducir en la muestra que toma en consideración a los desempleados. Observemos a continuación su estimación.

Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), la probabilidad de caer en el desclasamiento se incrementa a medida que se reduce el número de años en el mercado laboral: para quienes llevan hasta 5 años en trabajos remunerados, tal probabilidad es tres veces más en relación con aquellos que llevan más de 10 años en trabajos remunerados; mientras que para quienes llevan entre 6 y 10 años en trabajos remunerados, ésta es dos veces superior. Esto sucede en los dos modelos donde la variable entra en juego (modelo 3 y 4).

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), sin embargo, el efecto del número de años en trabajos remunerados es apenas relevante: solo es significativo para los titulados que llevan entre de 6 y 10 años, quienes tienen una probabilidad ligeramente más elevada (en torno a 1,5 en el modelo 3 y 4) de estar en situación de desclasamiento en vez de estar enclavados favorablemente, en comparación con quienes tienen más de 10 años de experiencia laboral.

A partir de tales resultados, cabría suponer que la escasa experiencia laboral (hasta 5 años) está más relacionada con el desempleo que con el hecho de estar trabajando de

empleado u obrero. En relación con el efecto de la experiencia laboral, cabe añadir que la literatura igualmente toma en consideración la variable “experiencia en el puesto de trabajo” para el caso de la sobrecualificación y señala que a mayor antigüedad en el puesto, existe menos sobrecualificación; aunque la gran diferencia está entre los que llevan hasta 3 años en un mismo puesto de trabajo (duración máxima de los contratos temporales por obra o servicio) y el resto (Martínez García, 2013b). Sumado a esto, otros estudios indican que la probabilidad de estar en situación de precariedad salarial sobre todo se reduce a partir de los 8 años de experiencia laboral (Jurado, 2007). Sin embargo, puede que la crisis económica haya podido alterar tales indicadores.

Las variables laborales más utilizadas por los estudios de la segmentación (tipo de contrato, tamaño de la empresa, sector de actividad) solo se han podido examinar para la población asalariada (segunda muestra, tabla 3.4). Como era de esperar, tienen más probabilidad de estar en situación de desclasamiento que estar enclavados favorablemente quienes tienen un contrato temporal frente a quienes poseen un contrato fijo (cuya probabilidad se multiplica por 3,2) y quienes trabajan en una microempresa de 1 a 10 personas (que se multiplica por 4) o una pequeña empresa de 11 a 49 personas (que se multiplica por 1,9) frente a quienes trabajan en una mediana o gran empresa de 50 personas o más⁴⁷. Una posible explicación a este último efecto es que las grandes empresas poseen precisamente amplios organigramas jerárquicos, que posibilitan las carreras profesionales; mientras que las microempresas y pequeñas empresas presentan más bien organigramas con escalas cortas, que limitan la posibilidad de ascenso profesional (Miguélez *et al.*, 2011). Asimismo, el *sector de actividad* es una variable estructural que ejerce una influencia relevante en el desclasamiento. Aquellos que trabajan en el sector del “comercio y hostelería”, “actividades administrativas, servicios auxiliares y otros servicios”, “construcción y transporte” están más expuestos al riesgo de desclasamiento –respectivamente en torno a 6,5 veces, 3,9 veces y 3 veces más– que aquellos que trabajan en el sector de la “industria y suministro de agua o energía” (modelo 3 y 4). Por el contrario, quienes trabajan en el sector de “educación y sanidad”, “administración pública y defensa” están considerablemente más protegidos contra el riesgo de desclasamiento –tienen alrededor de un 82 % y un 53 % menos de probabilidades respectivamente con relación al mencionado sector de referencia (modelo 3 y 4). Esto eventualmente se desprende del peso específico del sector de

47 Esta clasificación del tamaño de la empresa se basa en la agrupación que realiza la Unión Europea para fines estadísticos.

público –especialmente importante en el caso de la educación y de la sanidad–, y de los diferentes tipos de posicionamiento de los sectores de actividades a tenor de los convenios colectivos y el modo de reclutamiento (Giret, Nauze-Fichet y Tomasini, 2006).

El efecto de las características relativas a la formación familiar

El estatus social de la pareja igualmente tiene un poder explicativo en el riesgo de caer en el desclasamiento. Éste ejerce su influencia principalmente a partir de la variable *situación ocupacional de la pareja*⁴⁸.

Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), el efecto de la situación ocupacional de la pareja subsiste en todas las categorías de la variable dependiente y es relevante sobre todo en el caso de los titulados que tienen una pareja con un empleo de obrero (ISCO-08 de 6 a 9) o se encuentra en situación de desempleo (modelo 4).

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), exclusivamente son significativas las categorías relevantes de la muestra anterior (“parado/a” y “obrero/a”) en lo que concierne la variable situación ocupacional de la pareja. Más precisamente, en comparación con los titulados que tienen una pareja con una categoría ocupacional de “directivo y gerente o profesionales científicos e intelectuales” (ISCO-08 de 1 a 2), quienes tienen una pareja con un empleo de obrero (ISCO-08 de 6 a 9) tienen cuatro veces más de probabilidad de caer en el desclasamiento que estar enclasados favorablemente; y a su vez, quienes tienen una pareja en situación de desempleo tienen una probabilidad tres veces superior. Sin embargo, ninguna de las otras categorías relativas a la situación ocupacional de la pareja resulta significativa para este grupo (modelo 4).

Es así que a partir de tales resultados, cabría deducir que la homogamia – particularmente en términos de estatus ocupacional– también cuenta en el riesgo de desclasamiento, dado que al controlar el resto de las variables, los titulados desclasados con un empleo de obrero o que están en situación de desempleo que se emparejan con

⁴⁸ Aun así, cabe mencionar que existe una influencia en lo que respecta al hecho de no tener pareja para el conjunto de los treintañeros con título superior (asalariados y desempleados). Específicamente en cuanto a la variable nivel de educación de la pareja, el riesgo de caer en el desclasamiento –en lugar de estar enclasado favorablemente– se multiplica por cuatro para quienes no tienen pareja, en relación con quienes tienen una pareja con un nivel de educación superior.

personas que presentan su misma situación ocupacional, tienen una probabilidad significativamente más elevada de caer en el desclasamiento.

El *tipo de hogar* es otra variable con capacidad explicativa en el desclasamiento. Para el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), la probabilidad de caer en el desclasamiento es mayor para los hogares formados por “dos adultos con un niño” (1,9 veces más), “otros hogares con niños” (hogares en los que hay más de un adulto o dos adultos con niños) (2,1 veces más) y “otros hogares sin niños”(2,6 veces más) en relación con los hogares formados por “una sola persona (hombre o mujer)” (modelo 4).

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), sin embargo, exclusivamente resulta significativo el caso de los individuos que se encuentran en “otros hogares sin niños”⁴⁹. Así, la probabilidad de estos últimos de estar en situación de desclasamiento en lugar de estar enclasesados favorablemente se multiplica por tres en comparación con los hogares formados por “una sola persona (hombre o mujer)” (modelo 4). En relación con este aspecto, cabe no olvidar que ciertos estudios han constatado que la precariedad laboral (contrato temporal, bajos ingresos, situación de desempleo) afecta negativamente en la formación familiar, al retrasar el emparejamiento, así como la transición al primer y segundo hijo (Jurado, 2007; Baizán, 2006).

Finalmente, el *régimen de tenencia de la vivienda* es la última variable explicativa del riesgo de desclasamiento. Curiosamente, ésta es significativa solamente en el caso de los individuos que tienen una vivienda en propiedad con hipoteca. En lo que concierne al conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), estos últimos tienen un 46 % menos de probabilidades de caer en el desclasamiento en lugar de estar enclasesados favorablemente, en relación con los individuos que tienen una “vivienda en propiedad sin hipoteca o cesión gratuita”. La pauta es igual para la población asalariada de treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), pero con la diferencia que para éstos el nivel de probabilidad es un poco menor (36 % menos de probabilidades de caer en el desclasamiento) (modelo 4).

Estos resultados se pueden interpretar de diferentes modos: por un lado, puede que los treintañeros con título superior que han accedido a la vivienda en propiedad con

⁴⁹ La ECV 2011 no especifica qué tipos de hogares son los “otros hogares sin niños”. Pero se podría suponer que los treintañeros con título superior que se encuentran en estos hogares, son aquellos que comparten piso con más de una persona no emparentada o familiar.

hipoteca son aquellos que realmente están amparados por un cierto nivel salarial y cuentan con el apoyo familiar para adquirir la vivienda, de ahí su menor probabilidad de caer en el desclasamiento. Por otro lado, puede que el hecho de haberse endeudado, les presione y movilice en términos laborales –por ejemplo, asumiendo más horas laborales o el pluriempleo, con el propósito de pagar el préstamo de la hipoteca– y, por ende, se encuentren más protegidos del riesgo de desclasamiento. En cualquier caso, los datos descriptivos muestran que alrededor de la mitad (53,7 %) de la cohorte de treintañeros con título superior tiene una vivienda en propiedad con hipoteca, posiblemente porque los treintañeros heredaron más bien el objetivo de emanciparse con un piso en propiedad que en un piso de alquiler, una cultura promovida por el Estado y enraizada más en España que en otros países de Europa (Gaviria, 2007; Van de Velde, 2009).

Hasta aquí se ha podido constatar cómo varía el peso de los determinantes del desclasamiento social educativo de un modelo a otro. Pero no se ha indicado las variables explicativas de los diferentes tipos de enclasamientos, según su orden de importancia. A este respecto, se procederá a realizar una breve alusión sobre los otros dos tipos restantes de enclasamiento mostrados en las tablas 3.3 y 3.4.

b) ¿Cuáles son las variables que más influyen en el desclasamiento social educativo y en los otros tipos de enclasamientos?

A partir del último modelo (modelo 4), por orden de importancia (según nos indica el peso del coeficiente B), se indicarán las variables explicativas que más influyen en los diferentes tipos de enclasamientos contemplados.

El primer tipo de enclasamiento es el *desclasamiento social educativo*. Las variables que presentan un poder explicativo en el riesgo de caer en el desclasamiento se jerarquizan de modo distinto en función de la muestra. En lo que concierne al conjunto de treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), tienen más probabilidad de estar en situación de desclasamiento quienes poseen un nivel de educación de FP superior (se multiplica por 6,6); han nacido en el extranjero (se multiplica por 4,4); su pareja es obrero/a (se multiplica por 3,3); llevan un tiempo igual o inferior a 5 años en trabajos remunerados (se multiplica por 3); residen en un hogar sin niños (se multiplica por 2,6); son mujeres (se multiplica por 2,1); su padre tiene un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) (se multiplica por 2) y está en situación de inactividad o en desempleo (se multiplica por 1,5). Todos estos elementos afectan

positivamente al desclasamiento. De modo inverso, el régimen de tenencia de la vivienda es la única variable que ejerce una protección contra el riesgo de desclasamiento: quienes tienen una vivienda en propiedad con hipoteca tienen un 46 % menos de probabilidades de caer en el desclasamiento en lugar de estar enclasados favorablemente, frente a quienes tienen una vivienda en propiedad sin hipoteca o en cesión gratuita.

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), entran en juego más variables laborales de carácter estructural entre aquellas con mayor influencia. En el seno del grupo asalariado, por tanto, están más expuestos al riesgo de desclasamiento quienes poseen un nivel de educación de FP superior (7,7 veces más); su sector de actividad es el comercio y la hostelería (6,5 veces más); son mujeres (4,2 veces más); su pareja es obrero/a (4,1 veces más); trabajan en una microempresa (1 a 10 personas) (4 veces más); su contrato es temporal o NC (3,2 veces más); residen en un hogar sin niños (3,1 veces más); tienen un padre con un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) (2,6 veces más); han nacido en el extranjero (2,5 veces más) y llevan de 6 a 10 años en trabajos remunerados (1,5 veces más). Todos estos factores inciden positivamente en el desclasamiento. Por el contrario, se destacan ciertos elementos como el sector de actividad (educación y sanidad), la región (residir en el Este: Cataluña, Valencia, Baleares) y el régimen de tenencia de la vivienda (vivienda en propiedad con hipoteca) que tienen un efecto negativo en el desclasamiento.

El segundo tipo de enclasmiento es aquel que tiene una *baja ocupación, pero con un elevado salario*. Entre el conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), tienen más probabilidad de estar en esta situación quienes poseen una FP superior (se multiplica por 6,1); tienen una pareja en situación de desempleo (se multiplica por 2,4) y residen en el Noroeste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) (se multiplica por 1,6). En contrapartida, constituye un efecto negativo para tal situación el hecho de residir en el Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, Canarias) (48 % menos de probabilidades) y tener un padre empleado (36 % menos de probabilidades).

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), los elementos con signo positivo no son exactamente los mismos a los de la muestra anterior. Tienen más probabilidad de tener una baja ocupación con elevado salario aquellos titulados de una FP superior (se multiplica por 6,1); con una pareja en situación de desempleo (se multiplica por 3,2); que trabajan en el sector del comercio y

la hostelería (se multiplica por 2,2) y son mujeres (se multiplica por 1,9). En oposición, ejerce un efecto negativo para esta situación el hecho de trabajar en el sector de educación y sanidad (90 % menos de probabilidades) y tener un padre empleado (37 % menos de probabilidades).

El tercer tipo de enclasmiento es aquel que tiene una *elevada ocupación, pero con un bajo salario*. Respecto al conjunto de los treintañeros con título superior (primera muestra, tabla 3.3), el riesgo de estar en esta situación es mayor para los titulados que llevan un tiempo igual o inferior a 5 años que en trabajos remunerados (2,9 veces más); residen en un hogar con niños (2,7 veces más); tienen una madre con nivel educativo medio (educación secundaria de 2ª etapa) (2,1 veces más); poseen una FP superior (1,9 veces más) y son mujeres (1,4 veces más). A la inversa, la única variable con capacidad explicativa que ejerce un efecto negativo significativo es la situación conyugal: quienes están solteros tienen un 71 % menos de probabilidades de tener una elevada ocupación con bajo salario frente a estar enclasmados favorablemente, en comparación con aquellos que se encuentran en pareja.

Para el grupo asalariado de los treintañeros con título superior (segunda muestra, tabla 3.4), son las características laborales de carácter estructural las que juegan un papel relevante.

Es así que, entre el grupo asalariado, se encuentran más expuestos al riesgo de tener una elevada ocupación con bajo salario quienes están contratados de forma temporal (5,9 veces más); trabajan en una microempresa (1 a 10 personas) (4,9 veces más); su madre ha obtenido un nivel de educación medio (educación secundaria de 2ª etapa) (2,5 veces más); su sector de actividad es la información y las actividades profesionales, científicas y técnicas (2,5 veces más); llevan un tiempo igual o inferior a 5 años en trabajos remunerados (1,9 veces más); poseen una FP superior (1,8 veces más) y son mujeres (1,5 veces más). Por su parte, la única variable que aquí ejerce un efecto negativo no es la situación conyugal como en la muestra anterior, sino la variable región: quienes residen en el Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, Canarias) tienen un 52 % menos de probabilidades de tener una elevada ocupación con bajo salario frente a estar enclasmados favorablemente, en relación con los que residen en el Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria).

Al observar los determinantes de los diferentes tipos de enclasmientos contemplados, también se aprecia que algunas variables resultan significativas para el

desclasamiento social educativo en ambas muestras, pero que no son significativas para los otros tipos de enclasamientos contemplados. En concreto, estas variables son: el nivel de educación del padre (nivel bajo) y el país de nacimiento (extranjero), que repercuten positivamente en el riesgo de caer en el desclasamiento social educativo; y el régimen de tenencia de la vivienda (en propiedad con hipoteca), que por el contrario ejerce un efecto negativo en tal riesgo.

De modo inverso, hay otras variables como el sexo (mujer) y el nivel de educación del individuo (FP superior), que son significativas para todos los tipos de enclasamientos contemplados y aún más para el desclasamiento social educativo. En ambas muestras, se puede observar que la probabilidad de situarse en los otros tipos de enclasamientos frente a estar enclasadado favorablemente, siempre es más elevada para las mujeres que para los hombres⁵⁰, así como para los que tienen una FP superior con respecto a los titulados de una “Licenciatura, Especialización o Postgrado”.

Con todo, cabría resaltar que el nivel de educación del individuo no es un determinante por sí solo del desclasamiento social educativo y de los otros tipos de enclasamientos, sino que interactúa con una serie de variables (individuales, heredadas, de carácter estructural y parentesco) que la ideología meritocrática pasa por alto.

En este capítulo se ha puesto en evidencia que el desclasamiento social educativo durante el periodo de recesión económica presenta una tendencia en aumento en el seno de la cohorte de treintañeros con título superior, fundamentalmente debido al incremento del desempleo.

A partir del análisis de regresión logística multinomial, además, se ha mostrado que el título universitario (particularmente de segundo ciclo o de postgrado) constituye la principal protección contra el riesgo de caer en el desclasamiento social educativo. Sin embargo, su efecto no anula totalmente el efecto de las otras variables introducidas en el modelo. En particular, en base al último modelo (modelo 4), se ha visto que el sexo y el país de nacimiento son los elementos más relevantes de las características

⁵⁰ Con la excepción del tipo de enclasamiento “baja ocupación con elevado salario”, donde la variable sexo –únicamente en la primera muestra– no aparece significativa.

individuales, que el capital cultural del padre es el factor que tiene más peso entre las variables relativas al origen social, que las variables de carácter estructural correspondientes a la segmentación laboral (sector de actividad, tamaño de la empresa, tipo de contrato) cobran una relativa importancia y que la homogamia en cuanto a la situación ocupacional ejerce un efecto no despreciable⁵¹. Al observar los determinantes de los diferentes tipos de enclasmientos contemplados, igualmente se ha podido notar que el origen social (mediante el nivel educativo del padre) y el país de nacimiento (extranjero) son variables que ejercen una influencia en el desclasamiento social educativo y que no resultan significativas en los otros tipos de enclasmientos.

Si bien a lo largo de estas páginas se ha observado los factores que afectan en la probabilidad de caer en el desclasamiento social educativo para la cohorte de treintañeros con título superior, no sabemos exactamente cuáles son las diferencias internas en lo que respecta al perfil social de los individuos que se encuentran en situación de desclasamiento. Esta cuestión es la que se abordará en el próximo capítulo de esta investigación.

⁵¹ Estas variables se presentan significativas en ambas muestras, con la excepción de las variables laborales (sector de actividad, tamaño de la empresa, tipo de contrato), que solamente se han podido introducir en el análisis de la segunda muestra.

CAPÍTULO 4

EL PERFIL SOCIAL DE LOS TITULADOS DESCLASADOS

Este capítulo se centra exclusivamente en el grupo de los titulados en situación de desclasamiento social educativo y elabora una tipología de sus perfiles sociales. Su propósito es identificar los perfiles sociales más consistentes y diferenciados de los titulados desclasados, en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de crisis económica.

La estructura de este capítulo consta de tres apartados. En el primer apartado, se puntualizan las condiciones y las fases analíticas fundamentales desde el punto de vista metodológico, para la construcción de una tipología por medio de técnicas estadísticas. Básicamente ésta requiere la complementariedad entre un análisis factorial de correspondencias múltiples y un análisis de clasificación⁵². A partir de este primer análisis, en el segundo apartado, se destacan los factores principales de diferenciación de los titulados desclasados. Y, por último, con base en los resultados del análisis anterior, en el tercer apartado se diferencian los tipos de perfiles sociales, en función de lo que son o de lo que no son con respecto de los otros. Los datos utilizados para este análisis también provienen de la ECV de 2011.

⁵² Esta complementariedad se ha realizado con el programa estadístico SPAD (Système Portable pour l'Analyse des Données).

4.1. La construcción de una tipología

La construcción de una tipología por medio de la estadística satisface la necesidad de clasificar o de estructurar una realidad compleja, resumiendo el objeto de estudio en un conjunto significativo de categorías o tipos (López-Roldán, 1996). En concreto, la construcción tipológica busca la agrupación de individuos similares según la realidad multivariante objeto de estudio, para la obtención de clases de unidades lo más homogéneas posibles en su interior y lo más heterogéneas posibles entre ellas. De esta manera, se puede “operar a partir de la noción de individuo artificial medio de cada clase, perdiendo así la riqueza original de las diferencias individuales, pero ganando en capacidad de síntesis y, por tanto, de comprensión” (Domínguez y López-Roldán, 1996: 38).

Para entender tanto la construcción como el análisis tipológico, existen ciertas condiciones que particularmente se refieren a la denominada “tipología estructural y articulada” (López-Roldán, 1996)⁵³. Por un lado, el carácter “articulado” de la tipología hace énfasis en la naturaleza del procedimiento de construcción: la operativización de una interrelación entre teoría y realidad empírica. Se destaca la relación que se establece entre los conceptos derivados de una problemática teórica, y la necesidad de hacerlos operativos para construir, mediante su combinación, el concepto tipológico (la tipología) y los conceptos tipos (los tipos de la tipología).

Es preciso señalar que el resultado del análisis es la constitución de los tipos de naturaleza multidimensional e implica varios principios clasificatorios, que difieren de las clases surgidas de “una simple taxonomía” (Lozares, 1990; Marradi, 1990). De tal modo que los tipos pueden permitir la “identificación de nuevas realidades de significación sociológica por intensión de un concepto más genérico o global y del que se desprenden o se forman conceptos más particulares”. Al mismo tiempo, “la definición de cada uno de ellos se establece en relación con los otros, acotando así lo específico y lo diferente de cada tipo con respecto a los demás por comparación entre ellos” (López-Roldán, 1996: 20).

Por otro lado, el carácter “estructural” del análisis tipológico reside precisamente en el objetivo de la construcción: estructurar. Se trata de la configuración del espacio de los

⁵³ Cabe mencionar que la “tipología estructural y articulada” se concibe como un modelo que pretende ser una abstracción simplificada, general y flexible de una forma de entender el análisis de datos desde una perspectiva metodológica atributiva (López-Roldán, 1996).

atributos por medio de las dimensiones. Además, dota al objeto de estudio de un “contenido empírico y de una forma”. El contenido recoge la naturaleza sustantiva del fenómeno estudiado, en este caso, la identificación de los perfiles sociales. Mientras que la forma se refiere a los principios o dimensiones que dan pie a la clasificación tipológica. En síntesis, trata de definir nuevas realidades conceptuales a través de los atributos del objeto de estudio reconstruido mediante la tipología (López-Roldán, 1996: 21).

El procedimiento de obtención de la tipología consiste en tres fases analíticas fundamentales desde el punto metodológico (Domínguez y López-Roldán, 1996):

Primera fase: después de la selección de las variables y la preparación para tratarlas, con un análisis descriptivo previo; se realiza un análisis de dimensionalización para estructurar inicialmente las variables originales y derivar de ello los principales factores de diferenciación de los individuos.

Segunda fase: en función de los resultados del análisis precedente y a partir de las variables factoriales, se procede a un análisis de clasificación de las unidades en un conjunto de tipos significativos que estructuran el fenómeno estudiado.

Tercera fase: vinculada a ambos procesos, la obtención e identificación de la tipología, así como la descripción de los perfiles que la caracterizan y la validación de estos resultados.

Las técnicas más idóneas que se proponen en este procedimiento son: el análisis de correspondencias múltiples (ACM) para el análisis de la dimensionalización y el análisis de clasificación automática (ACL) para el análisis de clasificación. La aplicación integrada de estas dos técnicas tiene la ventaja de garantizar una primera estructuración del fenómeno estudiado (dimensionalización), para luego proceder al proceso de clasificación a partir del cual se desprenden los tipos y la tipología. En los siguientes apartados se llevará a cabo la aplicación de cada fase analítica.

4.2. El análisis de correspondencias múltiples: dos factores principales de diferenciación

El análisis de correspondencias múltiples (ACM) consiste en la creación de nuevas dimensiones, ejes o factores de diferenciación de los individuos, a partir del estudio simultáneo de asociaciones entre un número amplio de variables⁵⁴. Éste se basa específicamente en variables categóricas y brinda la posibilidad de que intervengan dos tipos de variables: las variables denominadas activas y las variables denominadas ilustrativas. Es preciso tener en cuenta que las variables activas son aquellas que se utilizan para la construcción de los factores; mientras que las variables ilustrativas se sitúan en el espacio construido por las variables activas, sin participar en la construcción de los factores⁵⁵.

En este análisis se han seleccionado siete variables activas (que construyen los ejes significativos y que clasifican a los individuos) y dos variables ilustrativas (que afectan a la información, pero no generan los ejes ni clasifican a los individuos). La tabla 4.1 presenta las variables utilizadas para nuestro análisis⁵⁶. Se ha optado por este número de variables para facilitar la captación de los entrevistados en el trabajo de campo cualitativo, puesto que nuestra intención es explorar posteriormente la experiencia del desclasamiento social de los diferentes perfiles sociales y pretendemos que los entrevistados exactamente correspondan, o se puedan adecuar lo mejor posible, a cada uno de estos perfiles.

⁵⁴ Cabe señalar que el ACM es un análisis de carácter exploratorio y “descriptivo no inferencial”: facilita el análisis de interdependencia y dimensionalización que estructura el conjunto definido por las variables, pero no contiene test o contraste de hipótesis (Selz y Maillouchon, 2008). Dicho de otro modo, a partir de esta técnica no se establecen relaciones explicativas entre las variables, sino que el conjunto de las mismas determina la clasificación de los individuos. Es desde este punto de vista que se seleccionan unas variables y no otras, las cuales están sujetas a criterios de índole teórica y son los elementos cruciales para la configuración de los grupos.

⁵⁵ La posición significativa de las variables ilustrativas en los planos factoriales permite dar sentido a las relaciones de éstas con las variables activas y, por tanto, básicamente enriquece la interpretación en términos de estructura.

⁵⁶ La variable “país de nacimiento” en este análisis no se ha tomado en consideración, dado que son relativamente escasos los treintañeros con título superior que han nacido en el extranjero (9 % de la muestra total y 11 % entre los titulados en situación de desclasamiento social educativo) y es posible que su porcentaje se reduzca entre aquellos que han realizado sus estudios superiores en España. De hecho, hay estudios que se centran en la sobreeducación de los inmigrantes (Sanromá, Ramos y Simón, 2008) y muestran que la mayoría de éstos obtiene su título en el extranjero y tiene grandes dificultades para llevar a cabo la convalidación de los mismos.

Tabla 4.1. Variables activas e ilustrativas del análisis de correspondencias múltiples

| Variables activas | Variables ilustrativas |
|---|---|
| Sexo | Pareja (cónyuge o pareja de hecho con o sin base legal) |
| Grupo de edad | Nº de años en trabajos remunerados |
| Nivel de educación superior del individuo | |
| Nivel de educación de la madre | |
| Nivel de educación del padre | |
| Situación ocupacional de la madre | |
| Situación ocupacional del padre | |

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV, 2011.

Las variables activas se dividen en tres grupos: (1) dos variables demográficas, tal como el sexo y el grupo de edad; (2) una variable vinculada a la trayectoria educativa, basándose en el nivel de educación superior del individuo; y (3) cuatro variables que hacen referencia al origen social, teniendo en cuenta el nivel de educación y la situación ocupacional tanto del padre como de la madre.

A partir de combinaciones (lineales) entre estas variables originales, el método del análisis de correspondencias múltiples⁵⁷ procede a la creación de unas nuevas dimensiones, ejes o factores. El número de los factores que se obtienen es menor al de las variables originales. Y si bien se pierde una parte de la información inicial (expresada en términos de varianza o inercia), se gana en significación. Además, esta técnica permite dimensionalizar un fenómeno sin la necesidad de establecer a priori relaciones de dependencia. Estas dimensiones se caracterizan porque están ordenados jerárquicamente, según la importancia (valores propios) como factores de diferenciación de los individuos.

En concreto, una vez que los datos se someten al análisis, se construye un primer factor que resume lo mejor posible el conjunto de datos, después un segundo factor que aglutina (también lo mejor posible) aquellos datos que no se tomaron en cuenta en el primer factor y así, sucesivamente, hasta que todos los datos son abordados.

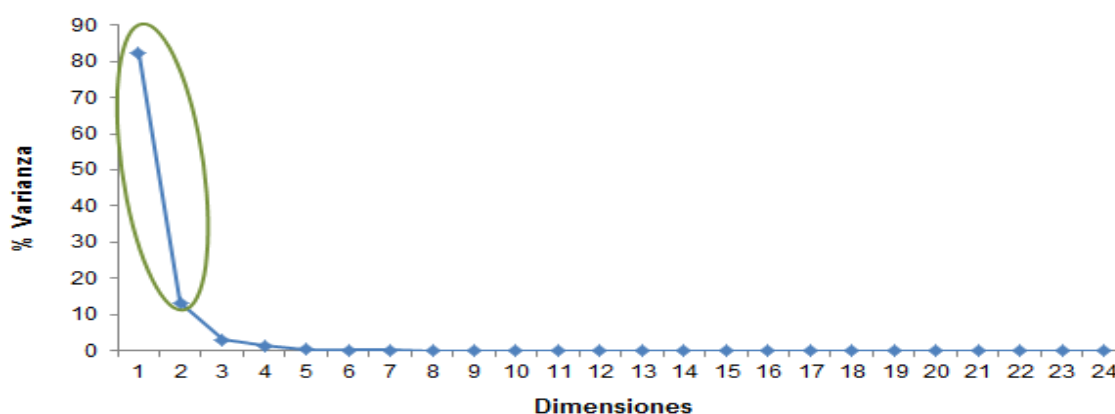
⁵⁷ Para el ACM se ha aplicado una modalidad propuesta por Jean Chiche y Brigitte Le Roux (2010), titulada “Análisis de correspondencia múltiple específico”, que a grandes rasgos permite discriminar, al interior de las variables, las categorías que interesan en el análisis de las que se decide prescindir, sin que se pierdan las propiedades estructurales del ACM. Esta opción se recomienda cuando se tienen categorías de respuesta relativamente bajas (menos del 5 %) que contribuirían con mucha fuerza a la determinación de las dimensiones y que no es posible agrupar en otras categorías. La estrategia consiste en conservar estas categorías en la variable, pero ignorarlas en el cálculo de la distancia entre los individuos. En el programa SPAD esta opción se llama “análisis de correspondencias múltiples con elección de modalidades”.

Teóricamente hay una gran cantidad de factores, pero solo los primeros son interesantes porque son los que concentran una mayor cantidad de información. De hecho, el primer factor tiene la mayor correlación con el conjunto de todas las variables iniciales. Y el segundo factor tiene la mayor correlación posible entre las variables no correlacionadas con el primer factor. Cada nuevo factor, por tanto, no está correlacionado con los precedentes. De ahí que, sucesivamente, aparecen nuevos factores que resumen múltiples variables iniciales. Una variable inicial puede contribuir en la contribución de varios factores (Selz y Maillochon, 2008).

La aplicación de esta técnica se repite varias veces. La primera vez se realiza con el objetivo de determinar el número de dimensiones, ejes o factores. Esta decisión se basa en tres valoraciones: (1) la lectura de los valores propios⁵⁸ a modo de primera exploración de carácter descriptivo de los datos, (2) el porcentaje acumulado de las varianzas corregidas y (3) la interpretabilidad de las dimensiones.

En nuestro caso, a partir este primer modelo se recomienda la selección de dos o tres dimensiones, tal y como nos indica la siguiente figura:

Figura 4.1. Representación de los autovalores para determinar la selección del número de dimensiones



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV, 2011.

Si bien la solución factorial permite la selección máxima de tres dimensiones, se ha decidido trabajar con dos de ellas, particularmente en razón de su interpretabilidad y porque el porcentaje de la varianza explicada de la tercera dimensión se puede considerar demasiado bajo (2,9 %) comparativamente con la primera dimensión (82 %).

⁵⁸ Se recomienda el corte para la selección del número idóneo de dimensiones allí donde el cambio de pendiente es más pronunciado.

Por tanto, se ha preferido la simplicidad del modelo compuesto por dos factores, que son el resultado de las interacciones existentes entre el conjunto de las variables activas.

Estos factores además se pueden representar gráficamente en el llamado plano factorial o diagrama de dispersión. Éste constituye un importante elemento descriptivo y de ayuda para la interpretación, ya que destaca las interacciones entre las variables e ilustra cómo se estructura la información. En otras palabras, el plano factorial representa un espacio social simplificado, más fácil para describir que la realidad social que se puede observar inicialmente en la base de datos.

El espacio factorial tiene los siguientes componentes esenciales: los ejes que conforman el espacio multidimensional, y la posición tanto de los sujetos como de las categorías de las variables analizadas en los ejes que conforman el espacio. Las dos extremidades de un eje determinan la oposición entre las categorías de una variable. Aunque la representación gráfica es aparentemente simple, es preciso tener en cuenta ciertas precauciones estadísticas para su lectura. La descripción del plano factorial se debe complementar con la lectura de varias indicaciones que permiten estimar la significatividad y la fuerza de las correlaciones expuestas.

Para lograr una buena interpretación del conjunto del plano factorial, es indispensable conocer: por un lado, la cantidad de información total que resume cada factor, es decir, el porcentaje de la varianza o inercia total que explica cada uno de los ejes. Y, por otro, la importancia que tiene cada categoría de las variables activas en la construcción de los ejes. Esto es lo que se conoce como “contribución de la categoría al factor”. Una vez que se haya observado las variables y las categorías que contribuyen más en la construcción de cada eje, es cuando a los factores se les pueden dar un sentido sociológico (Lozares y López-Roldán, 2000; Selz y Maillochon, 2008; López-Roldán y Fachelli, 2015).

Pues bien, en nuestro análisis, los dos factores que se retienen acumulan el 95 % de la varianza total⁵⁹: el 82 % mediante la primera dimensión y el 13 % mediante la segunda dimensión. Desde el punto de vista de las variables activas, cada una de las dimensiones presenta las características siguientes (tabla 4.2):

⁵⁹ Cabe señalar que para el cálculo de la varianza se ha utilizado el método propuesto por Jean-Paul Benzécri (1979). Dado que en el ACM la proporción de inercia que explican los ejes factoriales suele ser siempre baja por el tipo de codificación que se utiliza para los cálculos y muestra una idea pesimista de la proporción de inercia proyectada, Benzécri (1979: 377) propuso una fórmula que corrige el cálculo de los valores propios y consigue una estimación más adecuada. En este caso, sin el método de Benzécri, los dos primeros ejes acumulaban el 23,9 % de la varianza total.

La *primera dimensión* es la que tiene mayor importancia por la cantidad de varianza que explica (concentra el 82 % de la varianza total) y expresa el principal factor de diferenciación del conjunto de los titulados treintañeros en situación de desclasamiento. Las variables que más contribuyen a su formación en términos absolutos son las siguientes: “el nivel de educación de la madre”; “el nivel de educación del padre”; “la situación ocupacional del padre”; y “la situación ocupacional de la madre”.

La *segunda dimensión* tiene un bastante menor poder explicativo que la primera (solamente aglutina el 13 % de la varianza total) y sobre todo se caracteriza por “el nivel de educación de la madre”. Aunque también, en menor medida, por “la situación ocupacional de la madre” y “el nivel de educación del padre”.

Tabla 4.2. Caracterización de los factores por las variables activas

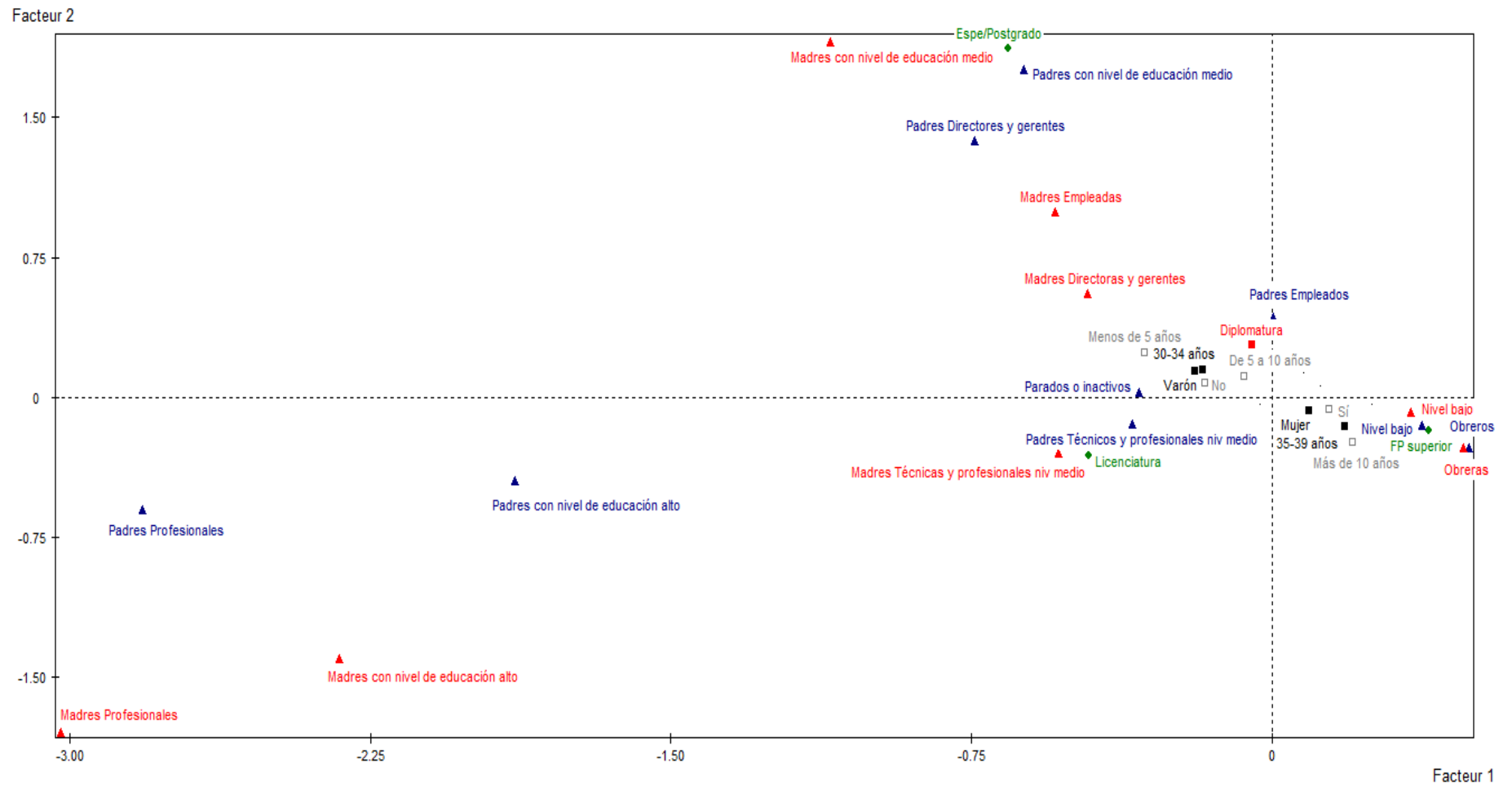
| Variables activas | Dim 1 | Dim 2 |
|---|--------------|--------------|
| Sexo | 0,73 | 0,61 |
| Grupo de edad | 1,27 | 1,42 |
| Nivel de educación superior del individuo | 5,61 | 13 |
| Nivel de educación de la madre | 25,8 | 31,32 |
| Nivel de educación del padre | 23,13 | 20,85 |
| Situación ocupacional de la madre | 21,11 | 18,17 |
| Situación ocupacional del padre | 22,34 | 14,63 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV, 2011.

Resulta significativo que el sexo y el grupo de edad no se presentan como variables relevantes ni clasificatorias. En otras palabras, estas dos variables demográficas son escasamente discriminatorias. Pero también lo es la variable relativa al nivel de educación superior del individuo, si bien es un poco más discriminatoria que las dos anteriores.

A continuación, se presenta una breve descripción de las categorías más representativas de los indicadores asociados a cada una de las dos dimensiones o factores y su representación gráfica (figura 4.2).

Figura 4.2. El espacio social de los titulados treintañeros en situación de desclasamiento social



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV, 2011.

La *primera dimensión* o primer factor (horizontal) opone a los individuos que provienen de una familia de clase media-alta frente a los individuos que provienen de una familia de clase media-baja o trabajadora. Esto se deduce puesto que las variables de descripción del nivel educativo y la ocupación tanto del padre como de la madre forman un grupo estrechamente ligado.

Más precisamente, en un extremo del eje se concentran los individuos que tienen madres con “un nivel de educación alto” (educación superior), las cuales son sobre todo “profesionales científicas e intelectuales” (categoría 2 del ISCO-08); y padres con “un nivel de educación alto” (educación superior), quienes igualmente pertenecen mayoritariamente a la categoría laboral de “profesionales científicas e intelectuales” (categoría 2 del ISCO-08). Además, si prestamos atención al nivel de educación superior de los individuos, se destacan aquellos titulados treintañeros que han obtenido una “Licenciatura o equivalente” (todos ellos ocupan el cuadrante inferior izquierdo).

Sin embargo, el otro extremo está conformado por hijos e hijas de madres con “un nivel de educación bajo” (educación secundaria de 1ª etapa o inferior), que están “paradas o inactivas” o son “obreras” (ISCO-08 de la categoría de 6 a 9), por lo que ocupan las posiciones más bajas de la estructura ocupacional; y de padres que también tienen “un nivel de educación bajo” (educación secundaria de 1ª etapa o inferior), quienes trabajan esencialmente de “obreros” (ISCO-08 de la categoría de 6 a 9). Sumado a esto, en este extremo se observa el predominio de aquellos treintañeros –sobre todo mujeres de 35 a 39 años, con cónyuge o tienen pareja– que han realizado una “FP superior” y presentan más de diez años de experiencia laboral (todos ellos ocupan el lado inferior derecho).

La *segunda dimensión* o segundo factor (vertical), pese a que tiene bastante menor importancia que la anterior por la varianza que explica, permite afinar y complementar la interpretación global del análisis de correspondencias múltiples. La variable que interviene principalmente a la contribución de este eje es el nivel educativo de la madre, seguida del nivel educativo del padre. Aquí se opone a los individuos que provienen de estratos medios o elevados de la estratificación social, básicamente con relación al papel del capital cultural institucionalizado de la familia de origen⁶⁰.

⁶⁰ Según Pierre Bourdieu (1979), es posible distinguir tres formas de capital cultural: en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones duraderas del individuo (*habitus*); en estado objetivado, bajo la forma de la posesión de bienes culturales (libros, cuadros, instrumentos, etc.); en estado institucionalizado, bajo la forma de reconocimiento institucional (títulos escolares). Solo este último tipo

En un extremo del eje se encuentran los individuos que tienen madres con un “nivel de educación medio” (educación secundaria de segunda etapa) y padres que igualmente tienen un “nivel de educación medio” (educación secundaria de segunda etapa). Pero éstos últimos mayoritariamente son “directivos y gerentes” (categoría 1 del ISCO-08) –puede que de una pequeña empresa o hayan ascendido a lo largo de su carrera profesional–, aunque algunos de ellos también son “empleados” (categoría 4-5 ISCO-08). Situación inversa es la de las madres, quienes son básicamente “empleadas” y solo algunas de ellas son “directivas y gerentes”. Cabe añadir que en este extremo prevalecen aquellos treintañeros –sobre todo hombres de 30 a 34 años, sin pareja– que han realizado “Estudios de especialización o de Postgrado” y presentan hasta un máximo de cinco años de experiencia laboral (todos ellos ocupan el lado superior izquierdo).

En el otro extremo, en cambio, aparecen los individuos que tienen padres con un “nivel de educación alto” (educación superior) y los dos son principalmente “profesionales científicos e intelectuales” (categoría 2 del ISCO-08) (todos ellos ocupan el lado inferior izquierdo).

En síntesis, a partir de este análisis se han establecido dos factores principales de diferenciación. La mayor variabilidad del perfil social de los individuos treintañeros en situación de desclasamiento social educativo se explica con la primera dimensión, en la que se ha observado un contraste significativo en cuanto al origen social (nivel educativo y ocupación tanto del padre como de la madre en posiciones elevadas/bajas); mientras que la segunda dimensión –con bastante menor poder explicativo que la primera– distingue particularmente a los individuos que provienen de los estratos medios o elevados de la estratificación social, en función del nivel educativo (capital cultural) de sus padres.

4.3. El análisis de clasificación: tres tipos de perfiles sociales

El análisis de clasificación automática (ACL) o de conglomerados (*cluster analysis*) permite complementar el análisis de correspondencias múltiples, reagrupando los individuos por orden de proximidad. Su objetivo es reagrupar los individuos en un

de capital relativo a los padres (nivel de educación del padre y de la madre) es el que se ha podido introducir como indicador de análisis.

pequeño número de unidades (tipos, grupos, clases) lo más homogéneas posibles al interior de las mismas y lo más heterogéneas posibles entre ellas. Es así que la diversidad de una muestra se encuentra reducida en algunos tipos contrastados. Para poner en evidencia las características de cada clase, se debe comparar su perfil con el perfil medio de la población.

Desde el punto de vista práctico, el proceso general del análisis de clasificación automática requiere de ciertas decisiones de tipo estadístico. En esta tesis se ha optado por la utilización de un método jerárquico, basado en algoritmos en los que se procede a la participación de los individuos en agrupaciones o divisiones sucesivas que dan lugar a diferentes números de grupos. Las particiones se ordenan en una jerarquía de particiones, las cuales se representan gráficamente en forma de árbol de clasificación o *dendrograma*. El objetivo final consiste en fijar el número idóneo de grupos que se presentan entre los dos extremos. El método jerárquico de vinculación seleccionado ha sido el método de *Ward* o de “mínima pérdida de inercia”, que exige la utilización de la distancia euclidiana y consiste en un proceso de agregación de las unidades más próximas según la información de la matriz de referencia (Lozares y López-Roldán, 2000; López-Roldán y Fachelli, 2015). De esta manera, en la primera etapa se unen los dos elementos más cercanos (que suponen la mínima pérdida de inercia). Y posteriormente, el método agrega progresivamente y de manera ascendente las unidades de análisis, de modo que en cada etapa se incorporan los individuos que suponen una mínima pérdida de inercia entre grupos. Para poder tener grupos que sean lo más homogéneos posibles, hace falta elegir una gran cantidad de grupos y no se resumiría la información: cada vez que los individuos son reunidos, los grupos pierden en homogeneidad, pero el análisis gana en interpretabilidad (Selz y Maillochon, 2008: 284).

Así pues, la elección final del número de grupos que se conservan como resultado de la investigación depende de criterios estadísticos y del investigador. El criterio estadístico sobre la elección del nivel de corte del dendrograma y el número de grupos de partición, puede ser facilitado por una inspección visual del árbol: el corte se debe hacer después de la agregación correspondiente a los valores más elevados del índice, que reagrupan los elementos más cercanos unos de los otros. En términos generales, cuanto más se agregan los elementos y el corte se realiza en la cima del árbol, la distancia entre las dos clases más cercanas es más grande y el índice del nivel es más elevado. Pero si el corte se realiza a una altura media relativamente alejada de este índice, se puede

esperar obtener una partición de buena calidad, porque los individuos reagrupados anteriormente eran cercanos, y los reagrupados después del corte están necesariamente alejados. En suma, para una elección apropiada del número de clases en términos estadísticos, se aconseja tener en cuenta la altura de corte del dendograma, aunque también el tamaño de clases resultantes y la separación entre ellas⁶¹. Aun así, es imprescindible que el investigador conserve las clases que pueden ser interpretadas en función del objeto de estudio y del planteamiento teórico de la investigación.

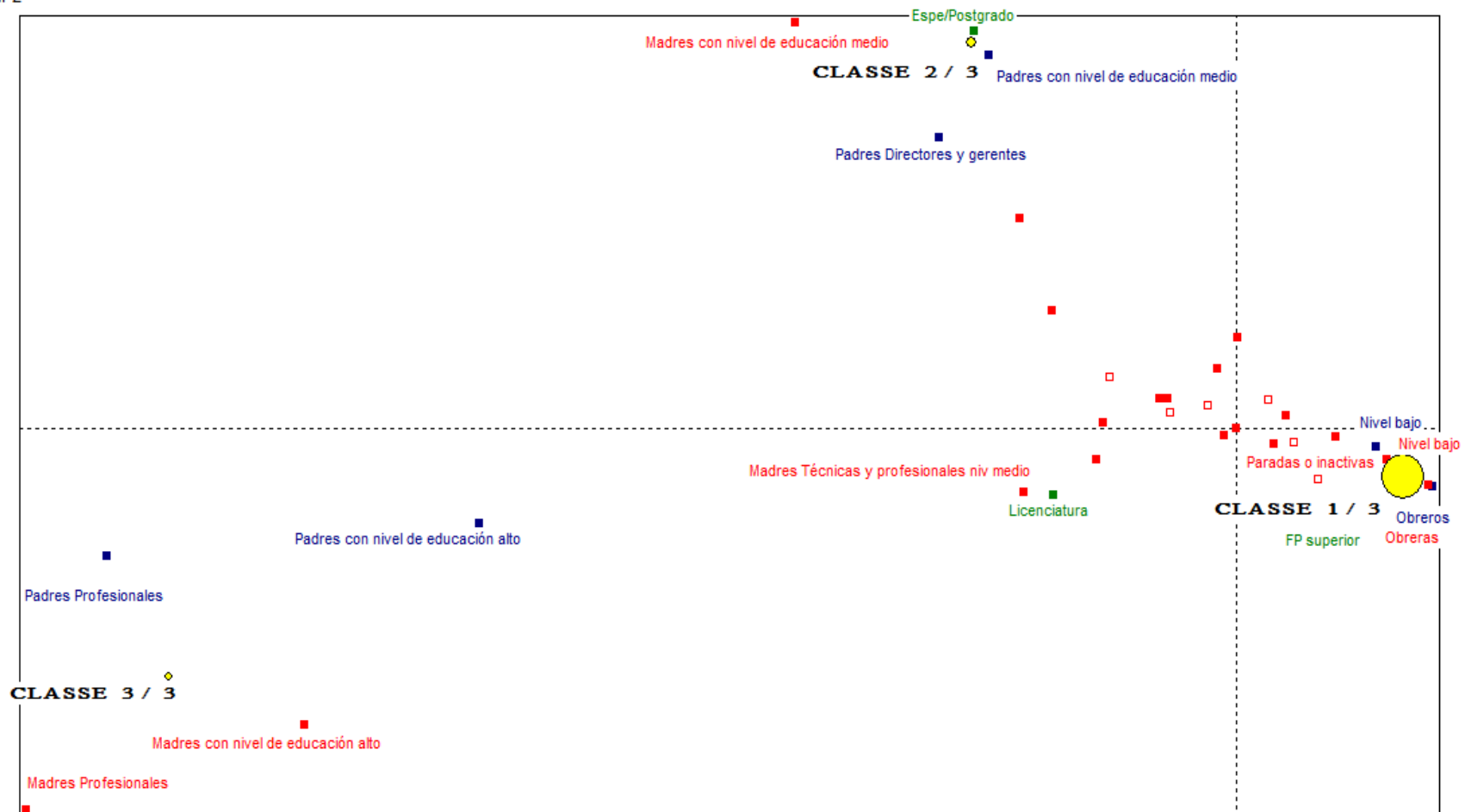
Tras todo este proceso, el contenido final se expresa en una tipología. La tipología que aquí se propone está compuesta por tres grupos, clases o *clusters*⁶²: el primer tipo está formado por el 75 % de los casos; el segundo tipo agrupa el 15 % de los casos y el tercer tipo representa el 10 % de los casos. Antes de la descripción de los tipos, en la figura 4.3 se muestra la proyección de la clasificación en el plano factorial formado por el factor 1 y el factor 2.

⁶¹ También cabe añadir que el programa estadístico SPAD ofrece varias soluciones sobre las particiones idóneas, según el número de factores de los que disponemos para el cálculo.

⁶² El ACL se ha realizado con el programa SPAD. Este ofrece varias soluciones sobre las particiones idóneas según el número de factores de los que disponemos para el cálculo. De las tres soluciones propuestas (3, 4 y 8 grupos) se ha seleccionado la primera con el objetivo de mejorar en la interpretación de los resultados.

Figura 4.3. Tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados

Facteur 2



Facteur 1

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV, 2011.

El tamaño de los círculos que identifican a cada tipo es proporcional al peso relativo que tienen los tipos. Es así que especialmente se destaca el tipo 1, puesto que agrupa a la gran mayoría de los titulados treintañeros en situación de desclasamiento social.

No obstante, es preciso aclarar que los porcentajes que representan a cada uno de los tipos deben considerarse como aproximaciones del tamaño que representan en la muestra. Las técnicas de clasificación automática, realizadas a partir de algoritmos matemáticos, no pueden considerarse como infalibles. En los análisis exploratorios previos a la definición de la partición más óptima, el tamaño de los tipos variaba cada vez que se aplicaban cambios en los parámetros de búsqueda automática de particiones. Aunque, ciertamente, a través de los análisis, el primer grupo se mantenía siempre predominante y con una proporción bastante diferencial con relación a los otros grupos. Más allá de esto, es importante recordar que aquí se hace una reducción de tres perfiles de una muestra formada por una cantidad relativamente considerable de individuos (casi 500 individuos). En este sentido se asume que la propuesta de clasificación que se ofrece no es la única posible, pero sí que posibilita la interpretación de los perfiles sociales más consistentes y diferenciados de los titulados desclasados.

Para la descripción de la composición de los tipos se toman en cuenta tres porcentajes diferentes que se presentan en cada una de las tablas (tabla 4.3; tabla 4.4; tabla 4.5). El primero se sitúa en la columna “Cla/Mod” y hace referencia a la proporción de una determinada característica o categoría al interior del tipo con respecto al resto de categorías de cada variable. El segundo porcentaje “Global” indica la proporción de esta categoría en el total de la muestra. Por último, el tercer porcentaje se encuentra en la columna “Mod/Cla” y pone de manifiesto la proporción del tipo que presenta la característica, es decir, cuántos efectivos que tiene esa categoría están presentes en el grupo que se analiza.

Evidentemente, los tipos que aquí se desprenden no son puros, sino que internamente experimentan cierta diversidad. Aun así, estos tipos revelan una clara identidad que los define y constituye en términos de grupos diferenciados de los demás. Para poner en evidencia las características de cada tipo, es necesario comparar el “Cla/Mod” (% categoría en tipo) con “Global” (% categoría en muestra) para ver si la categoría en el tipo se comporta igual que en el total de la muestra, o bien, si está subrepresentada o sobrerrepresentada. La composición de estos tres tipos de perfiles sociales es la siguiente:

Tabla 4.3. Características del primer grupo de la tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados

TIPO 1 (Clase 1/3): 75 %

| Variable | Categoría | Cla/Mod (% categoría en tipo) | Global (% categoría en muestra) | Mod/Cla (% tipo en categoría) |
|---|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo | 89 | 74 | 91 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel bajo | 93 | 80 | 89 |
| Situación ocupacional del padre | Obreros | 62 | 51 | 94 |
| Nivel de educación superior del individuo | FP superior | 50 | 41 | 92 |
| Situación ocupacional de la madre | Paradas/ inactivas | 74 | 67 | 84 |
| Situación ocupacional de la madre | Obreras | 18 | 12 | 96 |
| Nº de años en trabajos remunerados | Más de 10 años | 42 | 37 | 86 |
| Grupo de edad | De 35 a 39 años | 52 | 48 | 83 |
| Cónyuge o pareja de hecho | Sí | 56 | 53 | 82 |
| Sexo | Mujer | 69 | 67 | 79 |
| Nivel de educación del padre | Perdidos | 5 | 4 | 86 |
| Nivel de educación de la madre | Perdidos | 4 | 3 | 88 |
| Nº de años en trabajos remunerados | Perdidos | 3 | 2 | 83 |
| Situación ocupacional del padre | Técnicos/ Prof | 11 | 11 | 74 |
| Situación ocupacional del padre | Parados/ inactivos | 9 | 9 | 72 |
| Situación ocupacional del padre | Empleados | 16 | 17 | 72 |
| Nº de años en trabajos remunerados | De 6 a 10 años | 43 | 46 | 73 |
| Nivel de educación superior del individuo | Licenciatura | 25 | 27 | 70 |
| Sexo | Varón | 31 | 33 | 71 |
| Nivel de educación superior del individuo | Diplomatura | 25 | 28 | 69 |
| Cónyuge o pareja de hecho | No | 44 | 47 | 71 |
| Nº de años en trabajos remunerados | Hasta 5 años | 12 | 15 | 64 |
| Grupo de edad | De 30 a 34 años | 48 | 52 | 71 |
| Situación ocupacional de la madre | Empleadas | 8 | 13 | 49 |
| Nivel de educación superior del individuo | Espe/Postgrado | 1 | 4 | 15 |
| Situación ocupacional del padre | Directores y gerentes | 2 | 8 | 24 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel alto | 2 | 8 | 23 |
| Situación ocupacional de la madre | Profesionales | 0 | 4 | 0 |
| Situación ocupacional del padre | Profesionales | 0 | 4 | 0 |
| Nivel de educación del padre | Nivel alto | 4 | 12 | 28 |
| Nivel de educación del padre | Nivel medio | 2 | 9 | 17 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel medio | 1 | 9 | 9 |

FUENTE: ECV, 2011.

TIPO 1 (75 %): Configura un perfil de individuos que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en el que el padre y la madre destacan con un nivel de educación bajo. Para el caso de las madres, el 93 % tiene educación secundaria de primera etapa o inferior, porcentaje ligeramente superior al conjunto de la muestra (80 %), y concentra el 89 % de todas las madres con nivel de educación bajo de la muestra. En este grupo, el 74 % de las madres están “paradas o inactivas (dedicadas a las tareas del hogar y del cuidado)” (por lo que están sobrerrepresentadas en comparación con el 67 % de la muestra global) u ocupan la categoría ocupacional de “obreras” (ISCO-08 de la categoría de 6 a 9) (el 18 % respecto al 12 % general). Para el caso de los padres, un 89 % tiene educación secundaria de primera etapa o inferior (74 % en el total de la muestra) y un 62 % son “obreros” (ISCO-08 de la categoría de 6 a 9) (por lo que apenas están sobrerrepresentados en comparación con el 51 % de la muestra general). A la inversa, en este tipo no encontramos madres ni padres “profesionales científicos e intelectuales”.

Con respecto al nivel de educación superior de los individuos, en este grupo predomina el nivel de “FP superior” (50 %) y en menor medida, el de “Diplomatura o equivalente” (25 %), así como el de “Licenciatura o equivalente” (25 %). También es el grupo que presenta más años de experiencia laboral, en tanto que el 42 % hace más de diez años que se encuentra en trabajos remunerados (porporción levemente más elevada al 37 % de la muestra total).

Por último, este perfil se asocia un poco más a los titulados que se encuentran en el grupo de edad de 35 a 39 años (52 %) (un 48 % en la muestra total) y presentan un cónyuge o una pareja de hecho (56 %) (situación sobrerrepresentada al 53 % de la muestra global). Pese a que este tipo no establece una diferencia significativa en torno al sexo, notamos una mayor concentración de las mujeres (69 % en tipo y 67 % en la muestra general) que de los hombres (31 % en tipo y 33 % en la muestra general).

Tabla 4.4. Características del segundo grupo de la tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados

TIPO 2 (Clase 2/3): 15 %

| Variable | Categoría | Cla/Mod (% categoría en tipo) | Global (% categoría en muestra) | Mod/Cla (% tipo en categoría) |
|---|-----------------------|--|--|--|
| Nivel de educación del padre | Nivel medio | 47 | 9 | 76 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel medio | 46 | 9 | 76 |
| Situación ocupacional del padre | Directores y gerentes | 32 | 8 | 63 |
| Nivel de educación superior del individuo | Espe/Postgrado | 22 | 4 | 80 |
| Situación ocupacional de la madre | Empleadas | 36 | 13 | 42 |
| Grupo de edad | De 30 a 34 años | 68 | 52 | 20 |
| Nivel de educación superior del individuo | Diplomatura | 42 | 28 | 22 |
| Situación ocupacional del padre | Empleados | 27 | 17 | 24 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | De 6 a 10 años | 58 | 46 | 19 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | Hasta 5 años | 23 | 15 | 23 |
| Sexo | Varón | 41 | 33 | 18 |
| <i>Cónyuge o pareja de hecho</i> | No | 54 | 47 | 17 |
| Nivel de educación del padre | Nivel alto | 16 | 12 | 21 |
| Situación ocupacional del padre | Parados/inactivos | 11 | 9 | 17 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | <i>Perdidos</i> | 3 | 2 | 17 |
| Nivel de educación superior del individuo | Licenciatura | 26 | 27 | 14 |
| Nivel de educación de la madre | <i>Perdidos</i> | 3 | 3 | 13 |
| Situación ocupacional del padre | Profesionales | 4 | 4 | 14 |
| Situación ocupacional del padre | Técnicos/ Prof | 11 | 11 | 15 |
| Situación ocupacional de la madre | Profesionales | 1 | 4 | 5 |
| Nivel de educación del padre | <i>Perdidos</i> | 1 | 4 | 5 |
| <i>Cónyuge o pareja de hecho</i> | Sí | 46 | 53 | 13 |
| Sexo | Mujer | 59 | 67 | 13 |
| Situación ocupacional de la madre | Paradas/inactivas | 60 | 67 | 12 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel alto | 1 | 8 | 3 |
| Situación ocupacional de la madre | Obreras | 3 | 12 | 4 |
| Grupo de edad | De 35 a 39 años | 32 | 48 | 10 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | Más de 10 años | 16 | 37 | 7 |
| Nivel de educación superior del individuo | FP superior | 10 | 41 | 4 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel bajo | 50 | 80 | 9 |
| Situación ocupacional del padre | Obreros | 15 | 51 | 4 |
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo | 36 | 74 | 7 |

FUENTE: ECV, 2011.

TIPO 2 (15 %): Esta formado principalmente por hijos e hijas de madres y de padres con un nivel de educación medio. Para el caso de las madres, el 46 % tiene educación secundaria de segunda etapa, porcentaje bastante más elevado al que se observa en el conjunto de la muestra (9 %), y representa el 76 % de todas las madres con educación secundaria de segunda etapa de la muestra. En este grupo, el 36 % de las madres presenta una categoría ocupacional de “empleadas” (ISCO-08 de la categoría 4 a la 5) (por lo que están sobrerrepresentadas en comparación con el 13 % de la muestra global). Para el caso de los padres, un 47 % tiene educación secundaria de segunda etapa. Tal y como sucede en el caso de las madres con el mismo nivel de educación, este porcentaje se diferencia significativamente del conjunto de la muestra (9 %), y representa el 76 % de todos los padres con educación secundaria de segunda etapa de la muestra. Los padres que conforman este grupo constituyen el 27 % de la categoría ocupacional de “empleados” (ISCO-08 de la categoría 4 a la 5) (porcentaje sobrerrepresentado al 17 % de la muestra global). No obstante, la categoría ocupacional más frecuente entre los padres de este grupo es la de “directivos y gerentes” (categoría 1 del ISCO-08) (32 %), donde están considerablemente sobrerrepresentados en comparación con el 8 % de la muestra global. Sobre este punto es posible realizar al menos dos tipos de interpretaciones. Por un lado, quizás estos padres han comenzado su carrera profesional en posiciones menos prestigiosas y han logrado ascender (promoción laboral) hasta alcanzar la categoría más elevada de la estructura ocupacional; o bien, por otro lado, puede que éstos básicamente se encuentren en la dirección de una pequeña empresa, puesto que el entramado empresarial de España está conformado fundamentalmente por este tipo de empresa⁶³. Si bien no se ha procedido a comprobar, estimamos que esta segunda interpretación seguramente es la más adecuada.

En relación con el nivel de educación superior de los individuos, en este grupo se concentran aquellos treintañeros que realizaron “Estudios de especialización o de Postgrado” (22 % con respecto al 4 % de la muestra global, y el 80 % de todos los individuos con Estudios de especialización o de Postgrado de la muestra). Aunque también son numerosos aquellos que poseen un nivel de “Diplomatura o equivalente” (42 % en el tipo y 28 % en la muestra total). Sumado a esto, en cuanto a la experiencia laboral, los individuos que se agrupan bajo este perfil se encuentran en una posición

⁶³ Tal y como se indica en la literatura (Marqués, 2015: 72), “nuestra estructura social queda marcada por la importancia de la pequeña empresa. De hecho, más del 50 % de nuestras empresas no tienen ningún asalariado (INE, 2011)”.

intermedia en comparación con los otros dos tipos: el número de años en trabajos remunerados que prevalece en este perfil oscila entre los seis y diez años (58 %).

Finalmente, este perfil remite más a los hombres (41 % en tipo y 33 % en la muestra general) que a las mujeres (59 % en tipo y 67 % en la muestra general), que pertenecen básicamente al grupo de edad de 30 a 34 años (68 %) (un 52 % en la muestra total) y no presentan un cónyuge o una pareja de hecho (54 %) (situación ligeramente sobrerrepresentada respecto al 47 % de la muestra global).

Tabla 4.5. Características del tercer grupo de la tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados

TIPO 3 (Clase 3/3): 10 %

| Variable | Categoría | Cla/Mod (% categoría en tipo) | Global (% categoría en muestra) | Mod/Cla (% tipo en categoría) |
|---|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Nivel de educación de la madre | Nivel alto | 71 | 8 | 74 |
| Situación ocupacional de la madre | Profesionales | 51 | 4 | 95 |
| Nivel de educación del padre | Nivel alto | 73 | 12 | 52 |
| Situación ocupacional del padre | Profesionales | 46 | 4 | 86 |
| Nivel de educación superior del individuo | Licenciatura | 49 | 27 | 15 |
| <i>Cónyuge o pareja de hecho</i> | No | 66 | 47 | 12 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel medio | 17 | 9 | 16 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | Hasta 5 años | 24 | 15 | 14 |
| Grupo de edad | De 30 a 34 años | 61 | 52 | 10 |
| Sexo | Varón | 41 | 33 | 10 |
| Situación ocupacional del padre | Directores y gerentes | 12 | 8 | 13 |
| Situación ocupacional del padre | Técnicos/ Prof | 15 | 11 | 11 |
| Situación ocupacional del padre | Parados o inactivos | 12 | 9 | 11 |
| Nivel de educación del padre | <i>Perdidos</i> | 5 | 4 | 9 |
| Situación ocupacional de la madre | Empleadas | 15 | 13 | 9 |
| Nivel de educación superior del individuo | Espe/Postgrado | 2 | 4 | 5 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | De 6 a 10 años | 44 | 46 | 8 |
| Nivel de educación del padre | Nivel medio | 7 | 9 | 7 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | <i>Perdidos</i> | 0 | 2 | 0 |
| <i>Nº de años en trabajos remunerados</i> | Más de 10 años | 32 | 37 | 7 |
| Nivel de educación de la madre | <i>Perdidos</i> | 0 | 3 | 0 |
| Sexo | Mujer | 59 | 67 | 7 |
| Grupo de edad | De 35 a 39 años | 39 | 48 | 7 |
| Situación ocupacional del padre | Empleados | 8 | 17 | 4 |
| <i>Cónyuge o pareja de hecho</i> | Sí | 34 | 53 | 5 |

| Variable | Categoría | Cla/Mod | Global | Mod/Cla |
|---|--------------------|---------|--------|---------|
| Situación ocupacional de la madre | Obreras | 0 | 12 | 0 |
| Nivel de educación superior del individuo | FP superior | 20 | 41 | 4 |
| Situación ocupacional de la madre | Paradas /inactivas | 34 | 67 | 3 |
| Situación ocupacional del padre | Obreros | 7 | 51 | 1 |
| Nivel de educación del padre | Nivel bajo | 15 | 74 | 2 |
| Nivel de educación de la madre | Nivel bajo | 12 | 80 | 1 |

FUENTE: ECV, 2011.

TIPO 3 (10 %): Configura un perfil de individuos que provienen de una familia de clase media-alta rica ante todo en capital cultural, en el que la madre y el padre destacan por un nivel de educación alto. Para el caso de las madres, el 71 % tiene educación superior, porcentaje sustancialmente superior al conjunto de la muestra (8 %), y representa el 74 % de todas las madres con educación superior de la muestra. En este grupo, el 51 % de las madres ocupa una categoría laboral de “profesionales científicas e intelectuales” (categoría 2 del ISCO-08) (por lo que están sobrerrepresentadas en comparación con el 4 % de la muestra global). Para el caso de los padres, un 73 % tiene educación superior (12 % en el total de la muestra) y un 46 % son “profesionales científicos e intelectuales” (categoría 2 del ISCO-08) (por lo que, al igual que las madres en esta categoría laboral, están sobrerrepresentados en comparación con el 4 % de la muestra general). Por el contrario, en este tipo no encontramos madres “obreras” y son muy pocos los padres que se presentan en la categoría laboral de “obreros” (solo el 7 % en comparación con el 51 % de la muestra global).

En cuanto a los datos relativos a los propios individuos, el nivel de educación superior que prevalece en este tipo es el de “Licenciatura o equivalente” (49 %), de modo que este nivel se encuentra sobrerrepresentado a diferencia del 27 % general. Además, este perfil es el que presenta menos años de experiencia laboral, puesto que la mayoría de los individuos no ha superado los cinco años en trabajos remunerados (24 %) (15 % en el total de muestra).

Por último, este perfil corresponde más a los hombres (44 % en tipo y 33 % en la muestra general) que a las mujeres (59 % en tipo y 67 % en la muestra general), y particularmente a quienes se encuentran en el grupo de edad de 30 a 34 años (61 %) (un 52 % en la muestra total) y no presentan un cónyuge o una pareja de hecho (66 %) (situación sobrerrepresentada al 52 % de la muestra global).

En este capítulo se ha identificado una tipología de los perfiles sociales de los titulados desclasados, en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de crisis económica. Específicamente ésta distingue tres tipos de perfiles sociales. En la determinación de estos perfiles, resulta particularmente relevante el origen social de los titulados desclasados, mediado en primer lugar por el nivel educativo (tanto del padre como de la madre) y en segundo lugar por la ocupación (tanto del padre como de la madre). El papel del nivel de educación superior de los individuos, si bien es significativamente discriminatorio, define en menor medida a los diferentes tipos de perfiles. El sexo y el grupo de edad son elementos aún menos clasificatorios.

Por otro lado, cabe destacar que los titulados treintañeros de clases medias y medias-altas no están exentos del desclasamiento social educativo, pero éste afecta considerablemente más en términos relativos a un tipo de perfil social en concreto: aquel que sobre todo está formado por individuos que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en el que la madre y el padre principalmente poseen un nivel de educación bajo.

En suma, este análisis sugiere abordar la cuestión de los titulados desclasados, tomando prioritariamente en consideración, el nivel de educación de la familia de origen de los individuos. Este criterio, identificado empíricamente y sustentado por la fundamentación teórica, es el que prevalecerá en la selección de los titulados desclasados que se entrevistarán en el trabajo de campo cualitativo.

SEGUNDA PARTE
La experiencia del desclasamiento social

CAPÍTULO 5

INTERROGAR LA EXPERIENCIA DEL DESCLASAMIENTO

En este capítulo se explicita las herramientas teóricas-metodológicas para abordar el “sentido vivido” del desclasamiento social educativo. La estructura de este capítulo está formada por dos partes. En una primera parte, se pone de relieve el esquema de lectura que converge en los estudios sociológicos sobre la experiencia del desclasamiento y se propone un modelo de análisis que preste mayor atención a la manera en que los individuos afrontan el desclasamiento. Por decirlo en otros términos, se plantea un esquema de lectura que se interese no solo en lo que padecen los individuos, sino también en lo que conciben y hacen los actores para evitar la pauperización o buscar el reenclasamiento social. En una segunda parte, se presenta la realización del trabajo de campo: al principio, se describe cómo se ha llevado a cabo la captación de los entrevistados; luego, se puntualizan los criterios de selección de la muestra obtenida y la distribución de los entrevistados a partir de tales criterios; y, finalmente, se expone el proceso de análisis de las entrevistas.

5.1. Modelo de análisis: una aproximación en términos de frustración relativa y estrategias de reproducción social

Tras haber señalado en la fundamentación teórica las diferentes aproximaciones de abordar la problemática del desclasamiento, es posible encontrar un denominador común entre tales estudios: el desclasamiento provoca un desajuste entre las *aspiraciones iniciales* que tenían los individuos y la *realidad* social en la que se encuentran. Recordemos que Pierre Bourdieu (1978) pone el acento en el desajuste entre “aspiraciones y posibilidades”, entre la identidad social que el sistema de enseñanza parece prometer o la que propone a título provisorio, y la identidad social que realmente ofrece el mercado de trabajo. Asimismo, Louis Chauvel (2006) insiste sobre “el riesgo de disocialización (*dyssocialisation*)” que viven las nuevas generaciones, debido a la inculcación de valores y aspiraciones durante la preparación para la vida adulta, que posteriormente se encuentran en contradicción con la realidad efectivamente vivida.

La situación de desclasamiento evidentemente no forma parte de las expectativas de los titulados superiores y es susceptible de causar un sentimiento de frustración relativa. La noción de “frustración relativa” (Gurr, 1970) designa un estado de tensión entre una satisfacción esperada y no cumplida, que provoca un potencial descontento. La *frustración* puede definirse como un saldo negativo entre lo que los individuos consideran como legítimo de ameritar (en términos de nivel salarial, estatus profesional, reconocimiento, etc.) y lo que realmente reciben. Y es *relativa* porque depende de una lógica de la comparación, inherente a la historia personal y a las aspiraciones socialmente constituidas en un marco socio-histórico dado.

Desde este punto de vista, el esquema de análisis elaborado por Camille Peugny (2009) ofrece algunos elementos que resultan pertinentes para nuestro trabajo. Para explicar que el desclasamiento reúne potencialmente todas las condiciones para manifestar un sentimiento de frustración relativa, el autor destaca la conjugación de tres elementos claves: (1) *aspiraciones iniciales de logro de estatus*, relacionadas con el medio social y familiar; (2) *participación honorable en la competición escolar*; (3) *ausencia de una considerable promoción social ascendente en el futuro*, es decir, la dificultad de pasar de un empleo de mera ejecución a un empleo de directivo, tras haber alcanzado la edad de madurez laboral.

Estos elementos parecen constituir pistas de lectura viables para analizar la experiencia del desclasamiento social educativo en términos de frustración relativa. Sin embargo, tal esquema no toma en consideración la manera en que los individuos afrontan el desclasamiento. Por esta razón, consideramos necesario prestar atención a las *estrategias de reproducción social*. En este marco, las estrategias de reproducción social son entendidas como prácticas, por medio de las cuales los individuos tienden, de manera consciente o inconsciente, a mantener o mejorar su posición social (Bourdieu, 1988). Más exactamente, creemos que los titulados en situación de desclasamiento social educativo despliegan una serie de lógicas estratégicas⁶⁴ para evitar la pauperización o buscar el reenclasamiento en términos de estatus educativo-social; e incluso, para incorporarse a su trayectoria de clase en el caso de los titulados “herederos” o prolongar el curso interrumpido de una trayectoria que se daba por descontada (o inaccesible) en el caso de los titulados “advenedizos” (Bourdieu, 1989, 2011).

Esta definición requiere de algunas precisiones analíticas para nuestro objeto de estudio:

- (1) La noción de estrategia considera las coacciones estructurales que pesan sobre los agentes, así como la posibilidad de generar respuestas activas a esas coacciones. A su vez, “el término ‘reproducción’ no queda restringido aquí a ‘producir lo mismo’, como si las condiciones estructurales eliminaran todo margen de autonomía y creatividad del agente social, y con ello toda posibilidad de modificarlas”, sino más bien “recupera al agente social productor de las prácticas y su capacidad de invención e improvisación ante situaciones nuevas” (Gutiérrez, 2004: 53).
- (2) Las disposiciones tienden a reproducir, no la posición de la cual son producto, tomada en un momento dado del tiempo, sino la pendiente en el punto considerado de la trayectoria individual y colectiva del grupo. En este sentido, las estrategias de reproducción social no resultan solo de la posición sincrónicamente definida de la clase, sino de la pendiente de la trayectoria colectiva del grupo del cual forma parte el individuo y, de forma secundaria,

⁶⁴ Hablar aquí de lógica estratégica –en el sentido que le asigna Bourdieu a las estrategias de reproducción– “no es imputar al cálculo racional, o incluso a la intención estratégica”, sino solo “recordar que muchas de las prácticas fenomenalmente muy diferentes se organizan de modo objetivo, sin haber estado explícitamente concebidas ni planteadas con referencia a ese fin” (Bourdieu, [1989] 2013: 379).

de la pendiente de la trayectoria particular de un individuo (Bourdieu, 2011; Jiménez, 2012).

(3) Las estrategias de reproducción dependen de un conjunto de factores⁶⁵:

En primer lugar, del *volumen y la estructura del capital* a reproducir (esto es, los diferentes recursos con los que cuentan los agentes: capital económico, capital cultural, capital social, capital simbólico⁶⁶) y de la trayectoria de ambas propiedades. Por decirlo en otros términos, es importante la cantidad global del capital que cada agente disponga (diferencias primarias), pero también la forma en que se distribuyen las diferentes especies de capitales (diferencias secundarias). Además, hay que tener en cuenta que no todos los agentes utilizan de la misma manera y en el mismo grado todas las estrategias de reproducción disponibles⁶⁷, dado que “se imponen estructuras diferentes de propensiones a invertir o, si parece mejor, sistemas de preferencias o de intereses diferentes” (Bourdieu, [1989] 2013: 385).

En segundo lugar, del estado de los *instrumentos de reproducción* disponibles, es decir, de las distintas opciones objetivas que los agentes tienen para implementar estrategias (como por ejemplo, el estado del mercado de trabajo, de la intervención estatal). Es por ello que si se produce cualquier cambio en la relación entre el patrimonio (considerado en su volumen y en su estructura) y el sistema de los instrumentos de reproducción, con la correlativa transformación de las posibilidades de beneficio, los poseedores de capital no pueden conservar su posición en el espacio social sino al precio de una reconversión de sus formas de capital en otras formas más rentables y más legítimas, dado el estado de los instrumentos de reproducción considerado.

⁶⁵ En los trabajos de Alicia Gutiérrez (2004, 2005), se puede observar tal esquematización sobre los factores que influyen en las estrategias de reproducción y una explicación más detallada de todos sus aspectos.

⁶⁶ El capital simbólico se trata de una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento a los otros tres capitales: (1) el capital económico (conjunto de ingresos, propiedades, etc.); (2) el capital cultural (conjunto de conocimientos, ciencia y arte; que se puede encontrar tres estados: incorporado, objetivado o institucionalizado); (3) el capital social (conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de un red duradera de relaciones).

⁶⁷ Y aquellas estrategias de reproducción que efectivamente se implementan dependen en cada caso del volumen y sobre todo, de la estructura del capital que poseen (del peso diferencial de cada una de las especies del capital).

En tercer lugar, del estado de *la relación de fuerzas entre las clases*, a saber, del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase. Evidentemente, esto se podría llegar a distinguir mejor en el marco de la lógica del campo⁶⁸, desde el espacio en que se está jugando y las normas que allí rigen.

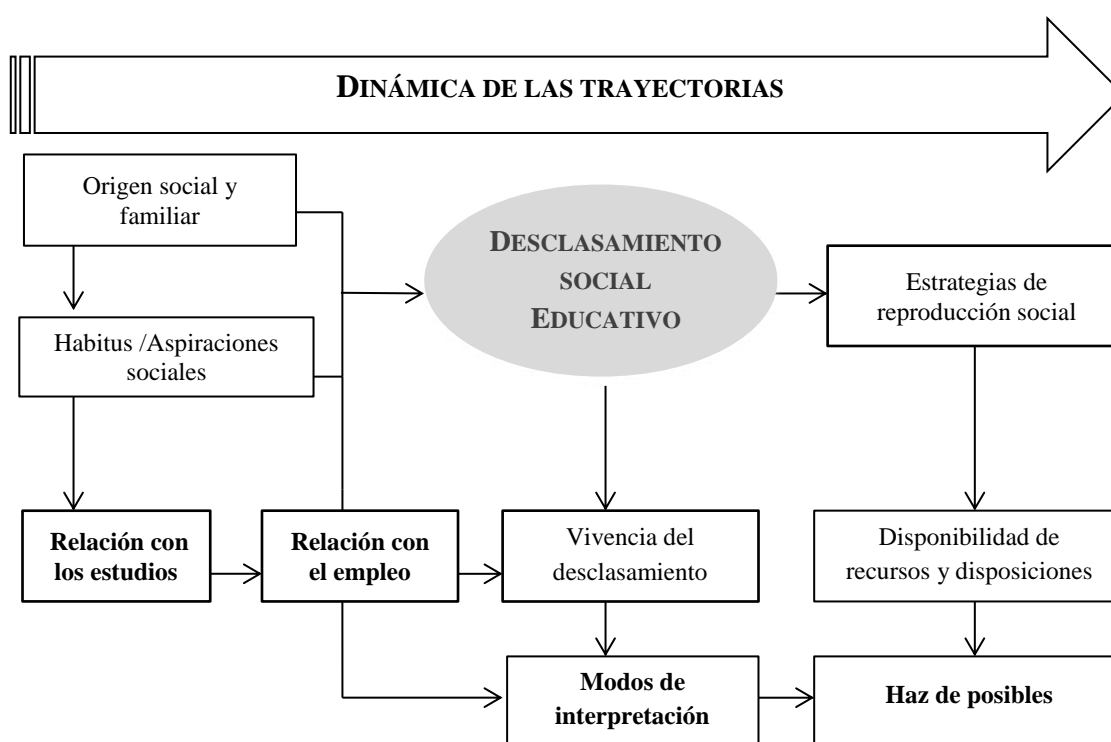
Y por último, *de los habitus incorporados* por los agentes sociales, que definen los esquemas de percepción, de apreciación y de acción, ligados a la definición práctica de lo posible y lo imposible, de lo pensable y lo impensable. Siguiendo la propuesta teórica de Bourdieu (1980), existe una relación dinámica entre, por un lado, las estructuras sociales externas y las posiciones ocupadas por los sujetos en estas estructuras y, por otro, las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas últimas estructuras internalizadas son, precisamente, los habitus. Los habitus expresan las disposiciones incorporadas por los agentes, a lo largo de su trayectoria individual y en relación con la trayectoria modal de la clase. Éstos constituyen a la vez un recurso y una limitación, porque están ligados a las condiciones sociales de su producción y a los condicionamientos que ellas implican. Es importante recordar que los habitus “confieren una significación diferente a posiciones homólogas y un margen de maniobra diferente a dos agentes que ocupan la misma posición en un campo determinado. Es en este sentido que la noción es importante para caracterizar la diversidad de los espacios estratégicos” (Gutiérrez, 2004: 54). Pero, igualmente, es posible reconocer semejanzas entre los sistemas de disposiciones de los individuos que comparten similares condiciones objetivas de vida. De este modo, el habitus de clase supone que todos los miembros de una misma clase tienen mayores probabilidades de verse enfrentados a las mismas situaciones y a los mismos condicionamientos entre sí, que en relación con los miembros de otra clase.

⁶⁸ Un campo se define, entre otras cosas, por lo que está en juego y los intereses específicos del mismo. Éste remite a un “espacio de fuerzas” y a un “espacio de luchas” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64-65). El campo es un espacio de fuerzas, en el que unas leyes se imponen a quienes juegan en él y, a su vez, un espacio de luchas, en el que los agentes se enfrentan para conseguir imponer una definición de las leyes vigentes y poder conseguir que las reglas del juego les sean lo más favorables a sus posiciones y a los capitales que ellos pueden movilizar (Bourdieu, 2002).

Así pues, esta última herramienta conceptual nos permite acercarnos a los titulados desclasados entendiéndolos como “agentes”, aunque sus acciones no necesariamente se fundamenten como una verdadera intención estratégica de forma consciente. Se trata más bien de comprender la “razonabilidad”⁶⁹ de sus prácticas.

Este esquema de lectura es el que se utilizará para detectar los principales rasgos de la experiencia de desclasamiento social para los titulados de los diferentes tipos de perfiles sociales y, especialmente, desentrañar sus lógicas estratégicas para hacer frente al desclasamiento. Para ello, se abordará la dinámica de las trayectorias⁷⁰ de los individuos, a partir de la exploración de las siguientes dimensiones:

Figura 5.1. Modelo de análisis



FUENTE: Elaboración propia.

⁶⁹ Recordemos que el concepto “razonabilidad” se refiere a la adecuación práctica a una situación concreta, en función de unos esquemas incorporados y que las conductas pueden ser orientadas con relación a fines, sin estar conscientemente dirigidas a esos fines. Como señala Martín Criado (1998: 76), esta “adecuación práctica” a las situaciones reales no es necesariamente racional –en el sentido atribuido al término en la teoría de la acción racional: comportamiento que busca la maximización entre costes y beneficios–, sino que, más bien, es razonable: uno se comporta como conviene a la situación.

⁷⁰ A este respecto, Bernard Lahire (2002: 30-31) señala la importancia de “hacer hablar a los momentos de ‘ruptura biográfica’, de cambios o de modificaciones, incluso ligeros, en las trayectorias o las carreras [...] puesto que son los momentos en que las disposiciones pueden ser puestas en cuestión o pueden ser repentinamente reactivadas cuando hasta entonces habían estado en estado de vigilia”.

5.2. El trabajo de campo

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en Barcelona, entre el año 2012 y 2014. Los entrevistados responden a cada uno de los perfiles sociales identificados en la parte cuantitativa, y en total se han realizado 26 entrevistas.

Captación

La captación de los entrevistados se ha llevado a cabo a través de la estrategia “bola de nieve”, que consiste en la búsqueda de personas a partir de informantes que van facilitando el vínculo con otras personas. Para establecer los primeros contactos, se ha manifestado a nuestros conocidos el tema de la investigación y el perfil social de las personas que se debían entrevistar. Estos intermediarios nos han facilitado el email de los posibles entrevistados y, posteriormente, se ha solicitado a cada entrevistado la sugerencia de algún otro contacto posible. Sin conocer previamente a ninguno de los potenciales entrevistados, se les ha explicado a grandes rasgos los objetivos de la investigación, se les ha aclarado que ésta se desarrollaba en el marco de una tesis doctoral en Sociología y se les ha preguntado sobre la posibilidad de acordar un encuentro para realizar la entrevista. Las citas se han concertado en el momento y en el lugar más conveniente para los entrevistados. Por lo general, éstas se han llevado a cabo en la tarde; en una cafetería, en un bar o en el domicilio particular de los entrevistados.

Antes de comenzar las entrevistas, se les agradecía a los entrevistados por su participación en la investigación, se les aclaraba el anonimato de la entrevista y se les solicitaba su permiso para la grabación de la misma. También se les comentaba cómo se llevaría a cabo la entrevista y se les recordaba su duración aproximada. En sintonía con la práctica de investigación cualitativa, la tónica general de las entrevistas ha sido sin prisa y los entrevistados se han expresado ampliamente con respecto a las diferentes temáticas. Las entrevistas han transcurrido de manera suficientemente flexible para que ellos pudieran añadir aspectos nuevos o cambiar el orden establecido de los temas abordados. Estos últimos se han tratado de ajustar al contexto, a las características y circunstancias de los entrevistados. La duración media de las entrevistas ha sido entre una hora y media y dos horas, y todas ellas han sido registradas y posteriormente

transcritas literalmente⁷¹. A todos los entrevistados se les ha asignado un nombre ficticio y se han excluido de las transcripciones todos aquellos elementos que pudieran revelar su identidad.

Muestra

Los criterios de selección de los entrevistados tienen una justificación teórica y empírica. El primer criterio se refiere a la condición de titulado treintañero en situación de desclasamiento social: individuos entre 30-39 años, con título superior y teniendo una ocupación de empleado u obrero con un salario neto igual o inferior a 1200 € por mes, o en situación de desempleo.

El segundo criterio reside en el origen familiar de clase de los entrevistados. Recordemos que el análisis de clasificación ha puesto en evidencia que el nivel de educación de los padres es el elemento que más diferencia la composición de cada uno de los perfiles sociales y se presenta en tres niveles: padres con un nivel educativo elevado (educación superior), padres con un nivel educativo medio (educación secundaria de 2ª etapa) y padres con un nivel educativo bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior)⁷². Éste además se relaciona con la ocupación de los progenitores (segundo elemento más diferenciador). Así, para seleccionar a los entrevistados, se ha priorizado el origen familiar de clase en detrimento de las otras características sociales que presentan cada uno de los perfiles sociales.

Por último, se ha tratado de buscar cierta diversificación en la muestra, en función del sexo, la edad y el área de estudios⁷³.

Si bien en anexos se presentan las características más relevantes de las personas entrevistadas en lo que concierne a nuestro objeto de estudio, en la figura 5.2 se observa la distribución de las entrevistas en relación con los últimos criterios mencionados.

⁷¹ Incluso haciendo alusión a las pausas, risas o contención del llanto que han surgido durante el transcurso de la conversación.

⁷² A este respecto, cabe puntualizar que cuando los progenitores no presentan el mismo nivel de educación, se ha tomado como referencia el nivel educativo más alto, ya sea del padre o de la madre.

⁷³ En la figura 5.2, se hace alusión al área del primer grado de estudios universitarios de los entrevistados.

Figura 5.2. Distribución de las entrevistas por origen familiar de clase y sexo

| Sexo | Origen familiar de clase | | | Total |
|----------------|--|---|--|-------|
| | Padres con título superior y profesionales | Padres con nivel educativo medio y directivos de una pequeña empresa o empleados de banca | Padres con nivel educativo bajo y obreros | |
| Mujeres | Martina, 37 años, Bioquímica | Emma, 32 años, Biología | Julia, 39 años, Periodismo | 14 |
| | Clara, 35 años, Sociología | Ana, 32 años, Ingeniería técnica en Química | Alba, 38 años, FP/Trabajo Social | |
| | Laia, 34 años, Filosofía | Lucía, 30 años, Pedagogía | Magda, 35 años, Sociología | |
| | Sara, 31 años, Historia | | Elisa, 35 años, Dipl. Empresariales | |
| | Emilia, 30 años, Biotecnología | | Rocío, 33 años, Psicología Inés, 30 años, Filología Inglesa | |
| Hombres | Joel, 35 años, Periodismo | Danilo, 36 años, Sociología | Agustí, 36 años, FP/Pedagogía | 12 |
| | Lluc, 33 años, Humanidades | Toni, 35 años, Psicología | Daniel, 35 años, FP/Dipl. Empresariales | |
| | Pau, 32 años, Química | Joan, 33 años, Arquitectura técnica | Albert, 32 años, Periodismo | |
| | Marc, 32 años, Ciencias Ambientales | | Bernat, 30 años, Historia | |
| | Vicent, 30 años, Sociología | | | |
| Total | 10 | 6 | 10 | 26 |

FUENTE: Elaboración propia.

El número final de entrevistas realizadas ha tomado en consideración los criterios que recomienda George Gaskell (2000). Según este autor, para establecer el número final de entrevistas, es necesario tener en cuenta dos aspectos. El primero reside en la necesidad de que exista un número limitado de interpretaciones o versiones de la realidad. Si bien las experiencias parecen ser únicas para cada individuo, las representaciones de tales experiencias son, en cierta medida, el resultado de procesos sociales. Las experiencias de los individuos son parcialmente compartidas. De este modo, el investigador llega al punto de saturación, en la medida en que las nuevas entrevistas no aportan información relevante que pueda ser interpretada de cara al análisis. Es entonces cuando ya no resulta pertinente llevar a cabo la realización de más entrevistas. El segundo aspecto, en cambio, tiene que ver con la cantidad de información que se analiza. Para analizar el texto que se genera tras la realización de las entrevistas, y con el objetivo de ir más allá de la superficial selección de un número de citas ilustrativas, es esencial recordar de memoria cada entrevista, el contexto en el que se ha realizado y los elementos clave de las mismas. Así, pues, acontecimientos o comentarios que a primera audición o lectura pueden parecer inconsistentes, pueden, de repente, revelarse como importantes al compararlos y contrastarlos con los de otros entrevistados. Por estas dos razones, existe un número límite de entrevistas que deben realizarse y, posteriormente, analizarse. Este número, según el autor, oscila entre 15 y 25 individuos. Esta investigación presenta 26 entrevistas. Se habían superado las 30 entrevistas, pero algunas de ellas no se han podido tomar en consideración para el

análisis. Esto se debe a que, situándose en una baja categoría ocupacional, los entrevistados poseían un salario neto más elevado al considerado; o, a la inversa, tenían una categoría ocupacional más elevada, pero con bajo salario.

El proceso de análisis de las entrevistas

Las entrevistas han sido tratadas mediante el análisis de contenido categorial temático y han sido analizadas con el programa Maxqda. El análisis de datos ha consistido en la organización conceptual de la información producida durante la realización del trabajo de campo, sobre la base de categorías significativas, priorizando el contenido de estas categorías y su interpretación, en detrimento de las frecuencias de los códigos.

El proceso de análisis precisamente se puede resumir en tres puntos. En un primero momento, se ha realizado una lectura *diacrónica* de las trayectorias y se ha hecho un paralelismo entre “tiempo biográfico-tiempo histórico y social” (Bertaux, 2005). A su vez, se ha puesto en relación “las posiciones objetivas, las prácticas y los puntos de vistas subjetivos” de los entrevistados (Beaud y Weber, 2008: 266). En un segundo momento, se ha llevado a cabo una lectura temática y *sincrónica* de los relatos. Por último, se ha establecido las similitudes y las diferencias, entre los relatos de cada perfil social y luego entre los relatos de los diferentes perfiles sociales.

A partir de este trabajo de comparación, se han ido descubriendo ciertos rasgos específicos y desprendiendo tres modos de experiencias de hacer frente al desclasamiento social: (1) “*Reconvertirse*”; (2) “*Resituarse*” y (3) “*Resistir*”. Su sentido profundo no se ha transmitido de forma explícita por parte de los propios individuos, sino que se ha inducido en función del método de análisis. Cada una de estas experiencias serán abordadas, de modo sucesivo, en los próximos tres capítulos de esta tesis.

CAPÍTULO 6

RECONVERTIRSE: LA LÓGICA DEL REENCLASAMIENTO SOCIAL

Martina, 37 años, es la segunda de dos hermanas. Sus padres realizaron estudios de Doctorado en Química. Su madre es catedrática de universidad y su padre es jefe de laboratorio. Ella se describe como “muy buena estudiante”. Sus actividades extraescolares se centraban en la música, la pintura y el estudio del inglés, por lo que durante algunos veranos viajaba a Inglaterra e Irlanda para aprenderlo mejor. Realizó el bachillerato en la orientación de Ciencias duras. Por su contexto familiar y sus buenas calificaciones, considera que implícitamente era “evidente” que se orientará hacia los estudios universitarios, y más aún en el área de las Ciencias. Asistió a una universidad pública: primero, estudió Biología y, en el segundo ciclo, se cambió a Bioquímica. Al finalizar la carrera, indica que “sin pensarlo mucho” comenzó el doctorado: “como todo te lleva a esto [sus padres y la hermana obtuvieron el doctorado], yo también pensaba que era normal que lo haga”. Su trayectoria educativa ha sido lineal hasta la finalización del doctorado, una etapa que recuerda como especialmente “dura”:

MARTINA: Hice la licenciatura en cuatro años, ni he descansado, que ya empecé el máster. De hecho, durante el tercer año, tuve una beca de colaboración del ministerio e hice prácticas. Estuve el siguiente año, el cuarto, haciendo investigación en un laboratorio de mi universidad. Justo al acabar, directamente empecé el máster. Luego, al terminar el máster, empecé el doctorado. Tuve siete años de doctorados súper duros. Durísimos, en mi caso. De trabajar todo

el día y no tener vida. Muchas horas al día. No tenía fines de semana y casi, durante los siete años, no me he ido de vacaciones. [...] A mitad de doctorado, tuve ganas de dejarlo, como mucha gente lo deja... ”Pero, no, no, dije. Tengo que acabarlo”.

Para realizar los estudios de doctorado, Martina ha recibido una beca del Ministerio de Educación por cuatro años, y luego le han concedido otros tipos de becas de su propia universidad para finalizar su investigación, siendo galardona finalmente con el premio extraordinario de doctorado. Al concluir este periodo, su jefa le ha ofrecido continuar en la misma institución con un contrato posdoctoral y pese a que ella estaba dubitativa en cuanto a continuar con la carrera de investigación, finalmente ha aceptado esta propuesta, priorizando la posibilidad de cotizar: “Mi jefa me lo propuso y como yo ya había sufrido bastante, no estaba segura de continuar con la carrera investigadora, pero como no había cotizado... [...] Entonces me dije: ahora necesito cotizar. Y además, como a mí me gusta acabar y con esto nunca acabas nada. Entonces, vale, continuo aquí”.

Desde entonces, permaneció trabajando en el mismo laboratorio (durante seis años más). No obstante, Martina evoca que con la llegada de la “crisis económica y los recortes en sanidad”, no le renovaron el contrato y se encontró en situación de desempleo. Le han aconsejado que se marchara a un centro de investigación en el extranjero, pero ella dice que realmente no desea emigrar. Expresa que no tiene la disposición de desplazarse a otro país. Aun así, suele participar en la lotería de visas (*Green Card*) para poder residir y trabajar en Estados Unidos. Piensa esta opción como una “segunda alternativa” y resalta que “si será, será por obligación, cuando ya no haya otra opción”.

En el momento de efectuar la entrevista, Martina estaba sin empleo después de un año y medio (desempleada de larga duración). A lo largo de este periodo, ha recibido la prestación por desempleo, pero ésta se le acababa en tres meses –con relación a lo que había cotizado previamente. Hacía once años que se había ido de casa de sus padres y vivía sola en un piso de alquiler de 30 m², de protección oficial. El sentimiento de desclasamiento se hace patente en su discurso, no solo en relación con su logro educativo, sino también en relación con el medio social del que proviene.

MARTINA: El doctorado lo recuerdo muy mal, y además, para nada. Porque encima no he llegado a ningún sitio. Tengo la sensación de haber estado, entre comillas, “sin vida” durante

muchos años ¿y para qué? [...] Yo tenía un poco más de expectativas. Quiero decir: esperaba que la cosa no fuese tan difícil como ha ido. Es que también tienes tus padres que han ido siempre evolucionando hacia mejor, hacia puestos mejores, a una situación cada vez mejor a nivel laboral y entonces tampoco piensas que tú vas a ser la primera que va a estar mal... [...] Que no puedes ir a mejor, sino al contrario. Aunque te esfuerces mucho, aunque tengas el máximo nivel educativo como el doctorado... y a pesar de todo esto, no sé... es un poco triste. Yo estoy un poco tristoná.

De hecho, cuando se le pregunta si tiene el sentimiento de pertenecer a una clase social, declara “sentirse de clase media empobrecida, no culturalmente, pero sí económicamente”, y compara espontáneamente sus condiciones de vida con las de sus padres a su misma edad:

MARTINA: Clase media empobrecida [sentimiento de pertenencia social]. No culturalmente, pero económicamente sí. Estoy ahí al borde de no sé. Creo que antes era clase media, y ahora media baja. Mis padres son de clase media alta y yo soy media baja, bajísima. A mis 37 años, vivo sola en un piso de 30 m² de protección oficial y cobrando el paro. Y cuando he tenido curro, mi salario nunca fue exorbitante. Al principio, comencé con noventa mil pesetas, para que sepas, quinientos y pico de euros... y al final eran en torno a 1.600 €. Quiero decir: mis padres a mi edad estaban en un piso grande, con familia, con hijos y con una economía mucho mejor. Bueno, de clase media, realmente. Y eso, yo culturalmente igual soy de clase media, pero económicamente estoy tirando, ya te digo, a la baja. Como vivo, lo que cobro y todo.

Como sostiene Pierre Bourdieu (2011: 154), si las posibilidades de empleo se despliegan por debajo de las aspiraciones, “puede ocurrir que el poseedor de títulos no tenga otro recurso para defender el valor de su título que negarse a vender su fuerza de trabajo al precio que se le ofrece: así, la elección de permanecer desempleado reviste el sentido de una huelga (individual)”. Ahora bien, para salvaguardar el valor de su capital escolar y tratar de insertarse en relativas buenas condiciones en el mercado laboral, nuestra entrevistada ha optado por cambiar definitivamente de campo profesional. Para ello ha recurrido a la solidaridad familiar (financiamiento de la matrícula) para realizar un segundo máster, con el fin de “reciclarse” y “abrirse puertas”.

MARTINA: He estado todo este tiempo intentando buscar un curro que tampoco sea camarera... porque, a ver, no pasa nada, pero preferiría otra cosa. Ya he currado mucho y

aunque tenga que empezar de cero, me gustaría buscar una cosa que me motive más. Y claro, realmente está todo fatal con la crisis. [...] Entonces, decidí hacer un máster en [nombre del máster y de la universidad] para reciclarme, abrireme puertas... [...] Y he estado haciendo cursillos, y claro, enviando currículum a todos lados. Intentando siempre fuera del mundo de la investigación.

El relato de Martina ilustra algunos aspectos de la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase media-alta con elevado capital cultural, en la que el padre y/o la madre poseen un nivel de educación superior y son profesionales. En el capítulo 4 se ha puesto en evidencia que este tipo de perfil social es el menos afectado por el fenómeno del desclasamiento social educativo, y el caso particular de Martina puede que sea un caso extremo, pero aun así es significativo con relación a dicho fenómeno.

Ahora bien, en el seno de este tipo de perfil social, se puede notar el predominio de una lógica de reenclasamiento social. Para ello, los individuos llevan a cabo un proceso de desplazamiento hacia otro campo de profesional, recurriendo así a la “formación” y/o el “autoempleo”. A continuación se precisará, de manera sintética, la especificidad de tal experiencia de desclasamiento social.

6.1. Los estudios superiores: “una norma”

La propensión a invertir en el sistema escolar es recurrente entre las fracciones ricas en capital cultural (Bourdieu, 1998). Son varios los estudios que han constatado que el nivel educativo de los progenitores (capital cultural institucionalizado), influye positivamente en el nivel educativo de sus hijos, de manera que a mayor nivel educativo familiar, mayor es el nivel de estudios de los hijos. La clase social de origen sobre todo a través de su faceta cultural sigue teniendo un enorme peso en el rendimiento académico (Calero *et al.*, 2008).

Los entrevistados de este tipo de perfil social, declaran haber sido “buenos estudiantes”, que “disfrutaban aprendiendo” y que en general “tenían buenas notas”. A lo largo de sus trayectorias escolares, éstos igualmente han sido encaminados por parte de sus familias hacia la adquisición de habilidades y competencias extraescolares, que a priori se presentan como más beneficiosas para el desempeño en el ámbito laboral. Entre sus actividades extraescolares, se destaca particularmente el estudio del inglés. La

mayoría de estos individuos señala haber asistido a una academia de inglés (*British Council, That's English*, entre otras) desde la primaria o la secundaria. A diferencia de los otros perfiles sociales, en este tipo de perfil, se encuentran casos de entrevistados que sus padres le solían enviar a Inglaterra y/o Irlanda, para aprender inglés, durante las vacaciones de verano. Como señala Anne-Catherine Wagner (2007, 2010), el contacto precoz con los países extranjeros juega un papel importante en las prácticas educativas de las clases sociales superiores, particularmente porque funciona como multiplicador de capital cultural y facilita la formación de un *habitus cosmopolita*: da acceso a competencias lingüísticas, sociales y relacionales a escala internacional.

CLARA: Tenía todas las tardes ocupadas [...] Hice inglés desde sexto, desde los 11 años, en una academia. [...] Y me enviaron un par de veranos a Inglaterra. En Inglaterra estaba en una casa con muchos estudiantes. Y durante el día iba a una academia. [...] Lo de irme a Inglaterra era decisión de mis padres, pero a mí me iba bien. No había conflicto (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

MARTINA: Los idiomas siempre los llevaba bien. Sí que durante tres veranos, me fui a aprender inglés: dos veces a Irlanda y una vez a Inglaterra. [...] Mi hermana lo había hecho antes, entonces a mí también me apetecía hacerlo. [...] Vivía con una familia y durante la semana tomaba clases. Aprendía un poco más al marchar fuera durante un tiempo (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

Una vía académica enraizada en el linaje familiar

En tanto que provienen de familias con padres con estudios superiores, los individuos de este tipo de perfil social, ponen de manifiesto que su paso por la universidad era como algo “evidente”. Las expresiones “era lo normal”, “lo que tocaba”, “un paso natural”, son recurrentes en sus relatos. A diferencia de los padres del siguiente tipo de perfil social, que movilizan una insistencia sobre la necesidad imperiosa de poseer un título universitario, las aspiraciones parentales aquí se hacen menos explícitas: no hay necesidad de insistir sobre el rol de la educación superior, puesto que el hecho de obtener una titulación universitaria, está enraizada en el linaje familiar.

JOEL: En mi familia, todos hicieron una carrera universitaria. Y yo, desde que era chico, sabía que iba acabar haciendo una carrera. Ni siquiera lo pensé. Digamos que era como un paso

natural (Joel, 35 años, Máster, en desempleo).

EMILIA: En mi escuela, nos mostraron los diferentes caminos. Pero, para mí, como que lo más normal era ir a la universidad, por lo que habían hecho mis padres (Emilia, 30 años, Máster, Monitora de niños).

LLUC: La verdad es que, la línea natural [familiar], la veía en lo más académico. Lo de la FP [Formación Profesional], ahora tiene una connotación distinta, yo creo. Pero en aquella época no se la asociaba a una “elección”, sino más bien a un “fracaso” de la vida académica. Si con los estudios no puedes, te vas a FP. Que no es así. Pero en mi escuela, al menos, que no era pija, pero más o menos de la élite cultural, la FP se veía fatal. Y ni siquiera se me pasó por la cabeza (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

MARC: No me acuerdo muy bien, pero lo tenía bastante claro que quería seguir estudiando. No recuerdo que mis padres me hayan dicho algo. Fue como bastante natural. Además, todos mis amigos seguían estudiando [...] Y la verdad que no me he planteado la FP. En aquel entonces estaba como mal visto. Yo tenía bastante claro que quería estudiar en la universidad (Marc, 32 años, Máster, en desempleo).

Estas dos últimas citas también muestran que estos titulados nunca han llegado a plantearse otra vía que no sea la formación académica y expresan que los estudios de formación profesional estaban desprestigiados socialmente. O por decirlo más precisamente, tenían un prestigio social inferior al de las titulaciones universitarias en el imaginario social. Éstos no se percibían como “una elección”, sino más bien como “un fracaso” de la vida académica, como una opción de aquéllos que no eran “tan brillantes” como para estudiar en la universidad. A este respecto, como indican Rafael Merino y José Saturnino Martínez García (2012: 35), el prestigio de la formación profesional se deshace en buena medida si se tiene en cuenta el tipo de ocupaciones para las que prepara: ocupaciones que en los ejes de la estratificación social, quedan en posiciones inferiores con respecto a las profesiones para las que prepara la universidad.

Más allá de esto, algunos de los entrevistados incluso manifiestan que implícitamente sabían que se iban a orientar hacia ciertas ramas de estudios de la educación superior y que proseguirían su formación con los estudios de postgrados. Ciertamente, retomando las palabras de Ildefonso Marqués (2015: 129-130): “en el caso de los graduados universitarios, hacer un máster e incluso un doctorado puede suponer

para un hijo de médicos [y –podemos añadir– para un hijo de profesores universitarios] algo inscrito en su destino escolar, mientras que para el hijo de jornaleros puede ser contemplado como una actitud poco realista”.

MARTINA: Eso sí [realizar estudios universitarios] que era bastante de familia y de todo el contexto. Se daba por descontado: si eres bastante buena estudiante, ya no solo es ir a la universidad, sino Ciencias. Que a mí me gustaba todo y era buena en todo [eh], aunque siempre disfrutaba más las Ciencias, eso es verdad. O sea, mi prioridad también me ha llevado a esto. Pero mi contexto, mis padres, era carrera en Ciencias [...] Y además, como mis padres realizaron el doctorado en Ciencias, era como: “tienes que hacer el doctorado, es muy importante tener el doctorado en Ciencias”. Y como ya todo te llevaba a esto, yo también pensaba: “bueno, es normal que yo también lo haga”. Entonces era: “dale, que tengo que hacer el doctorado” (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

Ahora bien, la estructura familiar de origen puede ejercer una influencia determinante en el itinerario escolar previsto de los individuos⁷⁴. En razón del fallecimiento de algunos de sus progenitores, algunos de nuestros entrevistados expresan haber vivido una ruptura en sus vidas académicas. Por ejemplo, Vicent (hijo de alta funcionaria y un profesor universitario) nos cuenta que después del fallecimiento de su madre, decidió terminar el bachillerato en una academia. Superó la selectividad y prefirió comenzar a trabajar, en lugar de realizar estudios superiores. Como él bien señala: “mi padre no estaba como para decirme mucho después de la muerte de mi madre. Aunque lo hablamos y sí que me comentaba: ‘piénsatelo bien, que luego, quieras o no, en el futuro, si quieres un trabajo, pues te lo van a exigir ’”. Es así que estuvo dos años trabajando en diversos oficios (monitor de niños, auxiliar administrativo...) y a partir de entonces retoma su vida de estudiante en la universidad. De igual modo, Clara declara que aconteció “un antes y un después” en su vida académica, tras el fallecimiento su padre: cambia de instituto, abandona su expectativa de estudiar Medicina y se redirige del área de las Ciencias puras al área de Letras mixtas. Al comenzar la universidad, cursa durante un año la carrera de Periodismo y después se reorienta hacia la Licenciatura en Sociología. La implícita presión familiar en cuanto a los estudios, desaparece en este caso. Así es como nuestra entrevistada lo expresa:

⁷⁴ Entre los entrevistados de este tipo de perfil social, cabe mencionar que más de la mitad de los individuos (7 sobre 10) tiene sus padres divorciados o uno de ellos (padre o madre) ha fallecido.

CLARA: Cambié todo... [...] El verano de segundo a tercero de BUP, se murió mi padre, y yo quise cambiarme de instituto, porque me agobiaba toda la historia familiar en la escuela, tras la muerte de mi padre. Entonces, me busqué otro instituto, porque mi madre en ese momento estaba ausente total. Busqué otro instituto que no tenía nada que ver con mi antigua escuela, súper anónimo. [...] Yo quería hacer Medicina y hasta tercero de BUP, hice Ciencias puras. Luego me agobié, bajé un poco el rendimiento, bajaron mis notas en tercero de BUP y pensé que a lo mejor no estaba preparada como para hacer Medicina. Y como siempre me había gustado la literatura y quería ser escritora de pequeña, pensé: “va, me cambio”. Entonces, cuando cambié de instituto, me cambié a Letras mixtas. Y la idea era hacer Periodismo. Y sí que hice periodismo, pero durante un año. No me gustó y me cambié a Sociología [...].

ENTREVISTADORA: ¿Crees que alguna persona ha influido en esta decisión?

CLARA: La elección de Ciencias puras y Medicina, yo tengo la sensación que en mi casa, a mi padre le daba orgullo que estudiara algo así, como un estudio y una profesión muy directa. Y como la nota de corte era alta y yo tenía buenas notas, a mí me apetecía. Y fue como una decisión a medias, tengo la sensación. Pero nunca... o sea, en mi casa no se hablaba: ¿qué vas a estudiar?... [...]. Y supongo que cuando murió mi padre, pensé que ya no tenía la presión familiar y me cambié a Letras (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

Si bien sus trayectorias escolares están marcadas por múltiples cambios, éstas no son vividas como una “fracaso”, puesto que las reorientaciones no surgen de las dificultades encontradas en los estudios elegidos (Peugny, 2009: 97). Más bien, estos individuos han sido “construidos como buenos estudiantes”⁷⁵ y sus reorientaciones se presentan como una reafirmación de “ellos mismos”. Aunque se arrepienten de no haber sido “estrategas”, en lo que concierne a la reorientación del tipo de estudios. Esto se lo explican por la influencia de la desestructuración familiar y del estatus socioeconómico de su familia de origen:

CLARA: En mi caso, no he hecho estrategia de ascenso social en la elección de los estudios. [...] La vida económica en mi casa siempre había estado solucionada, con lo cual no pensaba en una profesión. Ahora me arrepiento [eh], de no haber estudiado una carrera realmente con una profesión vinculada, con un prestigio y salarios altos. Pero como toda mi vida había estado en un buen entorno, en el que eso [lo económico] no había sido una preocupación, tampoco era la mía. [...] Tengo la sensación de que, al pasar de tener una familia burguesa y con poder económico, a una familia desestructurada, daba igual lo que estudie, porque no tenía ninguna

⁷⁵ Por ejemplo, Clara indica: “Como me habían construido como una buena estudiante, que podía hacerlo todo, pues sí que tenía la sensación que podía hacer lo que fuere”.

restricción. Vamos, podía estudiar Filología, Humanidades, Sociología, lo que fuere. Espero que mis hijos no tengan esa situación vital y estudien algo con provecho⁷⁶. Y lo digo de verdad: ¿qué hagan lo quieran? Sí, que hagan lo que quieran. Pero bueno, lo de las estrategias de ascenso social existe solamente cuando has tenido necesidades económicas previas (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

Pese a su ambigüedad, se podría decir que la interpretación de nuestra entrevistada, en cierto modo se asemeja a aquella de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964), la cual señala que los que realizan las estrategias formativas y profesionales más arriesgadas son los de origen social superior porque tienen menos que perder en sus apuestas, mientras que los de clases inferiores (con inferior o limitada disponibilidad de recursos activables) desarrollan itinerarios menos arriesgados y más orientados a una inserción laboral tradicional, pautada y segura.

Titulación universitaria y “aspiraciones de estilo de vida”

Una gran parte de los individuos de este tipo de perfil social son hijos de profesores⁷⁷. Es así que algunos de ellos, en sus relatos, evocan haber disfrutado de la gratuidad de los estudios superiores: “La carrera la hice toda gratis porque mi madre era profesora de la [nombre de la universidad]. Hasta los 25 años he tenido todo gratis. Y luego, parte del doctorado. Pero no era una beca, sino una excepción”, declara Lluç; “Como mi madre era profesora, no tenía que pagar matrícula. Tuve la carrera gratis. Además, sacaba muy buenas notas, tenías varias matrículas y podía haber tenido muchas asignaturas gratis”, señala Martina.

También es bastante común que éstos hayan disfrutado de una beca Erasmus para realizar una estancia de estudio en una universidad extranjera, ya sea en Italia (Emilia y Clara), Inglaterra (Sara y Joel) u Holanda (Marc). A este respecto, la literatura especializada indica que el programa Erasmus todavía tiene un alcance limitado en España y su participación se define fundamentalmente por el elevado nivel educativo de sus progenitores: cuanto mayor es el capital educativo de los padres, mayor

⁷⁶ Esta expresión utilizada por Clara: “espero que mis hijos no tengan esa situación vital y estudien algo con provecho”, insinúa una posible influencia de la experiencia de desclasamiento sobre las expectativas hacia los hijos.

⁷⁷ Entre los entrevistados de este tipo de perfil social, la mayoría (7 sobre 10) tiene padres “profesionales de la enseñanza” (Profesores universitarios, Profesores de institutos o Maestros).

probabilidad tienen los estudiantes de participar en el mencionado programa. Los progenitores con alto capital educativo, inculcan en sus hijos la necesidad de la experiencia Erasmus, a la vez que la apoyan a través de ciertos aprendizajes (movilidad previa y competencias lingüísticas) y recursos económicos (Ariño *et al.*, 2014).

De manera retrospectiva, los estudios superiores en este perfil social se asocian principalmente a “aspiraciones de estilo de vida”. Efectivamente, algunos de los entrevistados afirman que la orientación en lo que concierne a sus estudios se ha regido más por “aspiraciones de estilo de vida” que por “aspiraciones profesionales” (actividad profesional), y consideran que el acceso a tales aspiraciones de estilo de vida es plausible de alcanzar, independientemente de los estudios realizados, por el efecto del origen social. Esto es interpretado por Clara, quien indica:

CLARA: Yo creo que más que aspiraciones en cuanto al mercado laboral [aspiraciones profesionales], tienes aspiraciones a un determinado estilo de vida cuando eliges estudiar algo. Tú tienes aspiraciones de estilo de vida, y según la clase social de origen, cuando acabes de estudiar, puedes tener ese estilo de vida, independientemente de lo que hayas estudiado. Yo qué sé. Si yo vengo de una familia de abogados, con un bufete de abogados, aunque tenga que hacer la pasantía durante 3 años, y me exploten sirviendo cafés en el bufete de abogados de mis padres, yo voy a poder tener el estilo de vida que asociaba cuando estudiaba derecho. Si vengo de clase trabajadora, mi padre trabajaba de transportista y mi madre era ama de casa, y estoy haciendo la pasantía o trabajando de cualquier otra cosa, no sé ni qué aspiraciones de vida tenía, pero las que estaban vinculadas con estudiar derecho, es posible que ahora no sean las que te habías esperado en este momento (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

La mayoría de estos titulados ha prolongado su formación hasta obtener estudios de postgrados. Sin embargo, muchos declaran no sentirse recompensados por ello. Ahora bien, no ponen en cuestión la continuación de los estudios superiores, sino más bien el patrón por el que se han regido: trayectorias de estudio lineales y largas, sin intercalarlas con períodos de empleo.

LAIA: Yo siento que tengo mucha formación y poca compensación. Dices: ¿para qué tanta formación? Me hubiese quedado en una formación profesional o una diplomatura. Podía haber pensado: mira, hago una formación profesional o una carrera de tres años y me pongo a trabajar, y luego, ya cuando quieras, te pones a continuar con tu formación... o sea, es que yo no estoy cobrando como una persona que tiene un DEA y un máster, y ni siquiera como una licenciada.

Es que me hubiese ahorrado siete años de estudio. Y luego, ya con el tiempo, me hubiese puesto a estudiar lo que quería, ¿sabes? (Laia, 34 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

PAU: Cuando estaba en la universidad, estudiaba con un tío que primero había hecho el módulo de Química [de formación profesional], y luego se estaba sacando la carrera. Entonces, claro, acabó el módulo, encontró trabajo y a la vez se iba sacando la carrera, que también le daba como un plus dentro del trabajo. Y ahí fue cuando dije: ¡este tío es un listo! Eso es lo que tendría que haber hecho yo (Pau, 32 años, Licenciatura, en desempleo).

Entienden que los titulados superiores se suelen situar mejor que aquellos que no lo son, y creen que es más necesario que nunca poseer una titulación, tanto para obtener un trabajo, como para alcanzar una categoría socioprofesional elevada; pero opinan que continuar estudiando constituye más un “requisito” que una “ventaja”. A este respecto, entre otros, Marc indica: “Creo que si no los hubiera hecho [estudios de postgrado] estaría completamente perdido para lo que yo aspiro; pero que, hacerlos, no creo que me haya llevado a tener ninguna ventaja importante. Creo que son más un requisito que una ventaja. Y cada vez más será así”. Incluso, ponen de manifiesto cierta ambivalencia en cuanto al rol de los estudios superiores en el mercado de trabajo. Por ejemplo, según Pau: por un lado, “te dan una oportunidad de acceder a un tipo de empleo, que si no tienes esos estudios no puedes acceder” y, por otro lado, “cuanto más estudios tienes, más aspiras y te encierras dentro un mundo laboral”.

En sus discursos, también aparece la representación de que “antes había más oportunidades reales” para sentirse recompensado por su “esfuerzo” educativo en el mercado laboral y, en cambio, verbalizan que éste actualmente persiste más como un “mito” que como una “realidad”. Tal y como lo expresa Lluç: “Ahora no solo creo que con esfuerzo y buena voluntad no se pueda llegar, sino que además, creo que la gente no se cree –y eso es importante– que con esfuerzo y voluntad pueda llegar. Con lo cual cambia la realidad también. Yo creo que es un mito, que tenía parte de realidad, que se está cayendo”.

Es por ello que subrayan la importancia de otros recursos para obtener el mejor rendimiento de las titulaciones superiores. En consonancia con los resultados de otras investigaciones (Marqués y Gil-Hernández, 2015), estos individuos básicamente identifican dos elementos claves. Por un lado, el origen social familiar, sobre todo por el “capital cultural”, pero no por el nivel de educación de los padres, sino más bien por la

familiarización temprana con una serie de “habilidades” sociales y actitudinales: “hablar, [...] moverte, [...] qué actitud tomar frente a los retos laborales, qué persona quieres ser en la vida, la ambición”, dice Lluc. Y, por otro lado, las “relaciones sociales” (capital social), concebidas no como una fuente de “enchufe”, sino más bien como una vía de acceso a información privilegiada, a espacios laborales más “cerrados” o “selectos” y a los empleadores. Incluso, a raíz de sus experiencias, la mayoría de los entrevistados considera que el peso de los contactos es “fundamental”: “Yo, siempre que he encontrado un trabajo, ha sido porque algún conocido me lo ha dicho” (Pau); “Yo, en todos mis trabajos, he llegado porque me han recomendado [...] Puede sonar exagerado, pero lo fundamental son los contactos” (Joel); “A mí, las ofertas de empleo que me llegan, me llegan por conocidos de conocidos. Es que si no, no puedes ni ir a una entrevista” (Clara). Además, por lo general, estos entrevistados estiman que se produce un refuerzo del peso del “origen social” y de las “relaciones sociales” frente al “mérito” (capital escolar), en el acceso a las posiciones sociales.

LLUC: Yo creo que hay dos puntos esenciales para llegar a los buenos empleos. Uno: las redes sociales, es decir, capital social. No solo a la gente que conozcas, sino los recursos que puedes extraer de esa gente. Y, por otro lado: el origen social. Pero ya no tanto por el determinante económico, sino por el cultural. O sea, las dos cosas se entremezclan mucho ¿no? Pero yo creo que, ya no es el determinante cultural por el nivel académico de los padres, sino en un sentido más amplio de capital cultural y simbólico de tus padres. Es decir, cómo te enseñan a hablar, a moverte, a qué actitud tienes que tomar frente a los retos laborales, qué persona quieres ser en la vida, la ambición. Todo esto, sumado al tema, ya no de los enchufes, sino más ampliamente al capital social: la gente que tú has ido conociendo a lo largo de tu vida, si son importantes o no, si tienen acceso a espacios laborales que todo el mundo quiere y tal... Yo creo que, esos dos factores combinados, se suelen llevar casi todo. Y luego, está claro que el factor meritocrático es importante, pero creo que tenía más importancia antes. Creo que la sociedad era más abierta antes en ese sentido. Era más fácil escalar socialmente. Creo que ahora eso ha caído mucho. No solo la realidad, sino la aspiración. Yo creo que antes era creíble, y realmente se lo creía la gente. No solo se decía en el mundo académico, sino que la gente estudiando y currando mucho podía realmente llegar muy lejos. Y creía en ello. Pero ahora, la gente ni se lo cree. La gente no se lo cree porque no es así. Sigue habiendo un factor de éste [meritocrático], evidentemente, pero creo que los otros dos factores, [capital social y origen social asociado al capital cultural], lo explican casi todo (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

CLARA: [...] hay que seguir con máster, doctorado y no solamente. Lo de la familia y las relaciones sociales, yo creo que es más válido que nunca. Lo de la clase es más válido que nunca para entender las trayectorias... [...] si no tienes apoyo detrás, es muy difícil encontrar empleo (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

MARTINA: Aunque tengas un muy buen currículum, también vale cada vez más tener contactos. Mucha gente ha subido porque tiene sus contactos ahí. [...] Hay gente que es más mediocre a nivel académico y después es un listo con el tema de los contactos. De hecho, eso es más importante. También de eso me estoy dando cuenta (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

6.2. Trayectorias profesionales en ascenso, bifurcadas por el desempleo

España es uno de los países de la Unión Europea que ha liderado la destrucción de empleo a lo largo de la actual crisis económica (Eurostat, 2014). Una gran parte de los entrevistados de este perfil social, han tenido trayectorias profesionales en ascenso, bifurcadas por el desempleo, en el contexto de la crisis. A título de ejemplo, antes de encontrarse en situación de desempleo, Clara había estado durante un periodo de siete años trabajando para una fundación. Ella primero comenzó como “ayudante en investigación”, luego ascendió a la categoría de “investigador junior” y finalmente a aquella de “investigador avanzado” (teniendo un contrato indefinido y alcanzando un salario neto mensual superior a los 2.000 €). Sin embargo, la fundación donde tenía su empleo aplicó un ERE (Expediente de Regulación de Empleo) y nuestra entrevistada fue despedida en el año 2012. De igual modo, previamente de encontrarse sin empleo en el año 2011, Lluc había estado trabajando durante cinco años en un instituto de investigación y Marc había tenido una ocupación de técnico, durante cuatro años, en una consultoría. En efecto, ellos mismos verbalizan percibir sus trayectorias profesionales como “exitosas” hasta “la caída” o “corte en seco” de la pérdida del empleo.

CLARA: Para mí, era súper exitosa mi trayectoria laboral hasta quedarme en el paro. Y ahora, después de estos meses de angustia, estoy como en un espejismo de que si salen proyectos (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

LLUC: Desde que acabé la carrera, diría que mi trayectoria profesional fue en ascenso y luego,

pues, un corte totalmente en seco ¿no? Y de momento, es un enigma lo siguiente (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

En sus relatos, estos titulados sobre todo hacen referencia a las medidas de austeridad y, en concreto, a los “recortes” de la administración pública como principal motivo de sus despidos:

MARC: Fue en el 2011, cuando empezaron los recortes. Porque es una empresa que depende mucho de la administración pública. Sus promotores son de la administración pública. Entonces, a partir de 2011, cuando hubo cambio de gobierno, empezaron a recortar y se empezó a notar la crisis. Hasta entonces no la había notado mucho la empresa, porque es una empresa que por ser de temas ambientales, es bastante grande. Yo creo que una de las más grandes en Cataluña. Tenía más de 100.000 trabajadores. Ahora no sé cuántos tiene. Entonces, a partir de 2011, empezó a bajar el trabajo y el director general hizo una reunión con todos los trabajadores... diciendo que la cosa iba mal, que tenía que pedirnos de bajarnos el sueldo, el IPC que nos habían aumentado a principios de año y tal. Y bueno, en verano de 2011, la empresa comenzó a no renovar contratos y a echar a algunas personas (Marc, 32 años, Máster, en desempleo).

MARTINA: Con los recortes en sanidad, ya mi contrato se acabó... y bueno, estuve seis años trabajando allí, y ya no quiero volver a entrar (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

LLUC: [...] por comodidad fui dejando pasar el tiempo, hasta que cada vez me iba quemando más y cuando más quemado estaba, coincidió con la crisis, cuando las subvenciones públicas bajaron en picado. Entonces he aguantado un tiempo más, con un proyecto más y luego, poco a poco, fui pensando en alternativas... [...] la crisis aceleró mi salida del trabajo que tenía. Laboralmente, sin la crisis, yo creo que estaría en este impasse, pero quizás no de camarero. Estaría haciendo un curro relacionado con la investigación (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

SARA: [...] después del Erasmus estuve un año trabajando en Inglaterra, como profesora de apoyo, en un instituto de secundaria. [...] Luego regresé y empecé a trabajar en una Plataforma... [...] Y bueno, por la crisis y los recortes, ya me despidieron de este trabajo... (Sara, 31 años, Máster, Administrativa).

Es preciso mencionar, no obstante, que igualmente existen ciertos casos de individuos (fundamentalmente entre los más jóvenes), que ni siquiera han tenido la posibilidad de encauzar sus carreras profesionales tras finalizar sus estudios de grados o

de postgrados, debido a que su primera etapa profesional justamente coincidió con el advenimiento de “la crisis económica y de la política de los recortes”.

EMILIA: [...] yo empecé a buscar de lo que había estudiado, de lo que había hecho en la carrera y en el Máster, que era como la biotecnología ambiental, que era como mi especialidad... era lo que me gusta y me interesaba. Pero, claro, en el año 2010, la crisis ya estaba ahí, y la parte ambiental, que parecía que iba a crecer mucho, pues al final hubo recortes y no conseguí encontrar nada ¿no? Y con el paso del tiempo, pues ya he empezado a buscar otras cosas ¿no? (Emilia, 30 años, Máster, Monitora de niños).

PAU: Me hicieron un contrato que en principio era por un año. Eso le llaman junior. Al año, no se sabía si me iban a sacar otra plaza o no, pero al final me renovaron el contrato por seis meses más. Y pasado esos seis meses, me dijeron que me daban seis meses más de prueba. Total, que estuve dos años de prueba. O sea, el máximo. Y al final, no me cogieron. Y cuando pasó esto, ya estábamos en la crisis y, de hecho, en otras empresas también se hizo este juego que me hicieron a mí, de ir cogiendo gente como si estuviera de práctica o de prueba, y luego no le renovaron el contrato. Antes, de buenas a primeras, te contrataban para trabajar de fijo, y ahora, como que juegan un poco... se nota que van tirando con esta broma... (Pau, 32 años, Licenciatura, en desempleo).

Más en sintonía transversal con el discurso de los otros tipos de perfiles sociales, como se empieza a entrever en la última cita de arriba, algunos de estos individuos también suelen acusar a los empresarios de su situación. A éstos, se les incrimina de valerse de la situación de crisis económica para buscar sus beneficios y aprovecharse de los titulados –pudiendo disponer, a un coste relativamente bajo, de una mano de obra sobrecualificada y particularmente adaptable.

PAU: Con la crisis, cualquier empresa busca su beneficio. Como saben que tienen una cola de gente esperando, con título superior, dispuesta a hacer el mismo trabajo por un precio más bajo, pues entonces ahí se aprovechan mucho. Yo hablaba con los diferentes departamentos de la empresa, y todo el mundo me decía que antes pedías una persona y te la traían... la contrataban. Y que ahora se están aprovechando de este tema del becario. Juegan mucho más con esto. Y eso que a la empresa le estaba yendo súper bien. Mientras yo estuve allí, en los dos últimos años, construyeron una fábrica en el pueblo de al lado. O sea, era una empresa que estaba en expansión. Pero por este clima de la crisis, aunque tu empresa no vaya mal, tú te aprovechas de que la cosa va mal, y así sacas más beneficios (Pau, 32 años, Licenciatura, en desempleo).

MARC: En este país los sueldos son súper bajos porque las empresas se aprovechan, vamos, sobre todo ahora con la crisis. Las empresas tienen muchos candidatos, y ahora, más con la crisis, pueden ofrecer puestos de licenciados con sueldos súper bajos, porque saben que hay gente que los aceptará (Marc, 32 años, Máster, en desempleo).

Un sentimiento de pérdida de identidad profesional

El sentimiento de “pérdida de identidad profesional” es particularmente patente en la experiencia de desclasamiento de los individuos de este tipo de perfil social. Esto se aproxima a aquello que Claude Dubar (2010) define como “crisis de las identidades profesionales”. Precisamente, según este autor, existe una relación directa entre la precarización del empleo y las crisis de las identidades profesionales. Desde su punto de vista, el nivel de cualificación (o la titulación), que solía determinar la producción de las identidades profesionales, se ha ido sustituyendo –al menos en los discursos–, por las exigencias de la “competitividad”. En efecto, la identidad profesional no es una categoría adquirida de una vez para siempre, sino que más bien tiende a elaborarse a lo largo de la vida. Ésta, deviene un proceso identitario que es propenso a comportar diferentes fases: “conversiones”, riesgos de exclusión y construcciones de proyectos ligados a su persona, así como a nuevas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En el marco de tal proceso, la sensación de “renuncia” y “pérdida de la identidad profesional” se explicita en el testimonio de Clara:

ENTREVISTADORA: Y esta etapa, desde que se ha finalizado tu empleo hasta ahora, ¿cómo la vives?

CLARA: La vivo fatal. Creo que es el hecho más traumático que he tenido en mi vida. [...] Para mí, ha sido súper angustioso y súper dramático. Me lo paso mal a nivel económico y, sobre todo, a nivel profesional. De pensar que a lo mejor no puedo seguir trabajando de lo que he estudiado. La renuncia. Al inscribirme en el máster de marketing, he tenido la sensación de pérdida de identidad profesional. Porque a mí, el tipo de trabajo que hacía, mi profesión, mi día a día, me gustaba. Si no, no pudiera haber continuado tantos años haciendo ese trabajo. Y sí, he tenido la sensación de pérdida de identidad profesional. Y siendo madre, además... bueno, yo no quiero ser solamente madre y es muy fácil ser solamente madre estando parada. Y la verdad que lo he vivido bastante angustiadamente. Y por esto que te digo, por esta sensación de perder mi identidad profesional (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

La identidad profesional no se reduce a la identidad en el trabajo, y es una manera de situarse en la vida social. Algunos de los individuos que no se reconocen en su ocupación laboral, se definen más por su título que por su trabajo, y presentan un “desdoblamiento” de su identidad: la “identidad exterior”, que los otros asocian a su situación actual de trabajo, pero con la que ellos no se sienten realmente identificados (identidad para los otros, vivida como falsa); y su “identidad interior” (identidad para sí, vivida como verdadera) (Dubar, 2006). En razón de tal discordancia identitaria y quizás también por tener como principal grupo de referencia a su grupo de origen, espontáneamente, muchos de nuestros entrevistados indican sentirse “avergonzados” cuando las personas les suelen preguntar sobre su ocupación actual:

LAIA: [...] cuando te preguntan ¿en qué trabajas?... pues cuando trabajaba de administrativa en una empresa de informática, después de estudiar y tener el DEA en Filosofía, me daba una vergüenza tremenda... porque era como que no tiene nada que ver conmigo y es en lo que estoy trabajando ¿no? Y decía: “joder, qué ridículo, mejor me callo”... (Laia, 34 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

Entre los relatos de los desempleados, no obstante, se puede notar que el contexto de crisis económica es susceptible de mermar la “etiqueta estigmatizante” de encontrarse en tal situación: “Lo que está bien, entre comillas, es que al haber muchos parados, no es una etiqueta estigmatizante como podía serlo en un contexto de no tanto paro. O sea, se atribuye a la coyuntura, no a mí. Y esto ayuda como parada”, dice Clara.

En cualquier caso, parece que la situación de desclasamiento que se desprende por la pérdida de estatus, se hace menos difícil de sobrellevar una vez que se tiene encaminado un nuevo proyecto profesional. Sara, recuerda que hasta que no ha tenido en la mira el modo de encauzar su vida profesional, cuando estaba desempleada, se sentía realmente incómoda cuando le preguntaban sobre su actividad laboral: “Cuando estaba desempleada y sin ningún proyecto, ha sido algo realmente duro [...] te sabe mal decir: estoy desempleada, ¿no? Parece que no estás haciendo nada en la vida [...]...está muy metida la sociedad del trabajo”. Igualmente, Lluç declara que no se siente identificado con su empleo actual, pero el hecho de haberse imaginado “lo peor” a nivel laboral y ahora tener un “plan de futuro”, le ayuda a percibir su situación más bien como fase de “impasse de definición”:

LLUC: Si no tuviera un plan de futuro, el sentimiento sería seguramente de decepción. Pero ahora, no sé, yo creo que lo llevo bastante bien. Creo que en un momento dado también me imaginé lo peor... de estar sin trabajo, sin pasta y tal. Entonces, claro, como estás en la mierda, el tener algo te parece más de lo que es ¿no? [...] Y por otro lado, lo encajo en un razonamiento bastante tranquilizador para mí, de abrirme un camino nuevo en otra cosa. Y que, evidentemente, de una cosa a la otra no se puede saltar enseguida, y hay ahí un impasse de definición, de hacer las cosas que a uno le gusta. Entonces, yo creo que sería totalmente distinto si no tuviera nada para el futuro. Si hubiera dejado la investigación, solo estuviera trabajando de camarero, y no tendría expectativas de cambio. Creo que sería bastante más deprimente el choque. No sabría llevarlo muy bien (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

Perspectiva profesional: una priorización con relación al empleo

Para Serge Paugam (2000), las formas contemporáneas de integración profesional se pueden comprender a partir de una doble dimensión: la relación con el trabajo y la relación con el empleo⁷⁸. Retomando esta distinción, tras la pérdida de estatus, se podría decir que los individuos de este tipo de perfil ponen más énfasis en la segunda dimensión que en la primera, en lo que respecta a sus representaciones profesionales y las características que a su juicio debe tener “un buen empleo”. En concreto, para ellos tener un “buen empleo” se traduce más en una “jornada laboral flexible” o de “pocas horas” y un “buen salario”, en detrimento de sentirse “motivados” y “realizados” en lo que concierne al trabajo. Esto resulta paradójico si se tiene en cuenta el origen de clase de estos individuos, puesto que la satisfacción de “hacer lo que a uno le gusta”, es eventualmente un componente importante de su socialización, y parece que la experiencia de desclasamiento, en cierta medida les conlleva a resocializarse: se podría decir que estos individuos de clase media-alta tienden a comportarse más como si fueran de una clase social relativamente inferior, en el sentido de verse abocados a relegar la dimensión de realización personal en el empleo.

CLARA: Para mí, jornada flexible y buen salario [un buen empleo]. Esto es lo básico. Años atrás, te hubiera dicho “motivación” y todas esas cosas. Ahora no... súper penoso... Y pongo adelante lo de flexibilidad [eh], que me permita estar con mis hijos. Si no, por mucho dinero que tenga, me generaría una angustia bastante importante. Pienso en eso y luego en el salario. Ya no

⁷⁸ Según este autor, el “tipo ideal” de integración profesional es el de “integración asegurada”, que combina satisfacción en el trabajo y estabilidad en el empleo, para planificar el futuro y estar protegido frente a los avatares de la vida.

pienso en otra cosa, la verdad (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

VICENT: Pocas horas y buen salario. Porque si te toca hacer lo que tú consideras una mierda de trabajo, si son pocas horas y te pagan bien, lo puedes llegar a considerar un buen empleo, porque te verás recompensado de alguna manera. Aunque tengas un jefe que es un capullo, un equipo de trabajo que es una mierda... Y después te da tiempo para hacer otras cosas, propias, las que te realicen a ti y poder disfrutarlas con otra gente. Porque si después quieres tener hijos, para qué tenerlos, si luego no puedes estar con ellos. Es un sin sentido. Recuerdo que unos amigos que tuvieron su hijo, lo primero que hicieron con su compañera, porque pudieron, fue reducirse el horario laboral, la jornada... y así poder estar más tiempo con su hijo. Y él vive feliz y me decía: “yo voy a vivir en un piso en alquiler”... cuando en esa época toda la gente de nuestra generación que empezaba a tener hijos, ya les ofrecían hipotecas... y ellos decidieron vivir en alquiler, sin tener coche... y es esto de qué es lo que tú valoras en la vida... para qué trabajar más horas y luego dejar el chaval por ahí... mejor trabajar menos horas y poder estar con él (Vicent, 30 años, Licenciatura, Auxiliar de control).

Estas citas muestran que la dimensión de la relación con el empleo es aquí la más importante, debido a la importancia de la vida familiar y la necesidad de buscar cierto equilibrio entre la esfera laboral, familiar y personal. Esta valoración de la esfera de la vida familiar, y en particular en lo que respecta al cuidado de los hijos, no solo se pone de manifiesto en el caso de las mujeres, sino también en el caso de algunos hombres. De hecho, la aspiración de los varones de implicarse en el cuidado de sus hijos tiende a aumentar entre las generaciones más jóvenes. Pese a que todavía la corresponsabilidad es “más una utopía que una realidad”, existe una apuesta por un determinado estilo de vida, por nuevo concepto de familia, que defiende la equiparación de inversión de tiempo en los hijos entre ambos miembros de la pareja (González y Jurado, 2015).

Ahora bien, en comparación con los hombres, en las mujeres se puede notar un mayor escepticismo en cuanto a la concretización –al menos a corto plazo– de sus perspectivas profesionales. Dado que han perdido sus empleos en tiempos de crisis, creen que sus nuevas condiciones de empleo, seguramente serán peores: “Para mí, el gran problema es haber perdido el empleo en la crisis. Porque ahora, cualquier trabajo será peor. De más horas y peor pagado”, dice Martina. Pero, sobre todo, manifiestan una gran preocupación por intentar buscar un empleo y estar en edad de procrear, en razón de la llamada “discriminación estadística” de las mujeres en el mercado laboral (Pazos, 2013).

MARTINA: Un tema que me preocupa es mi edad, no tener hijos y buscar trabajo. Porque es la edad en que dicen: “uy, no se ha preñado, se preñará. Fuera. Fuera”. Y esto pasa. Entonces lo tengo difícil por todo. Por la edad, por ser mujer... y por estar en crisis, tengo más problemas para encontrar empleo. Y encima esto sucede hasta los 45 [años], porque hay gente que los tiene [los hijos] de más mayor. Entonces, igual me esperan ¡unos años!... por lo que probablemente no podré tener o no los tendré [los hijos]... y encima que no los podré tener, me discriminarán... (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo)

A este respecto, en la literatura sociológica se sostiene que a “las mujeres de clase alta les afecta más la discriminación de género en los malos resultados de su carrera laboral, mientras que a las mujeres de clases populares les influye más la desigualdad de clase” (Martínez García, 2013a:118).

En el caso de los hombres, por su parte, hay entrevistados que incluso verbalizan que únicamente a través del emprendimiento podrán llegar a tener un “buen empleo”: “Yo creo que ahora haciéndotelo tú [tener un buen empleo]. Ahora tú te tienes que montar tu negocio. Porque tirando currículums para meterte en un sitio, yo creo que está difícil, porque ahora mismo, todo el mundo conoce gente que está en el paro”, opina Pau.

En última instancia, como sostiene Alain Ehrenberg (2000), el marco actual es proclive a hacer que los actores sociales se vean presionados a construir su identidad sin contar con soportes colectivos presentes en otras épocas. Así, pues, aparece “la fatiga del actor” que debe construir su identidad a partir de la iniciativa y autonomía propia.

6.3. Un doble desclasamiento

Para los entrevistados de este tipo de perfil, quienes son titulados provenientes de una familia de clase media rica ante todo en capital cultural y con elevado estatus socioeconómico, el sentimiento de desclasamiento social presenta una doble vertiente: en relación con su logro educativo y en relación con la posición social de su familia de origen. Este doble desclasamiento, por tanto, desprende una doble frustración: a la frustración de la inconsistencia de estatus educativo-social (desclasamiento social educativo), se le añade la frustración de no haber mantenido la posición social de los padres (desclasamiento social intergeneracional). Y esto último, a pesar de haber

obtenido un nivel de educación terciaria, igual o superior al de sus padres. En efecto, el “modelo de logro social” de sus progenitores se ha visto perturbado y, por el momento, no opera de igual forma para ellos.

Un sentimiento de desclasamiento en relación con el logro educativo

Para explicar su situación de desclasamiento social educativo, estos titulados suelen hacer alusión a un “efecto societal y de campo profesional”. Las expresiones “en este país compensa poco estudiar”, “en este país ya he renunciado a tener un buen salario”, “en este país tampoco te dejan evolucionar”, suelen ser bastante frecuentes en sus discursos. Y más precisamente, entre otros, Lluç declara: “creo que una persona con mi formación y mi trayectoria, debería tener un salario más alto [...] debería vivir un poco más holgado, ¿no? Pero bueno, lo atribuyo más al país donde vivimos que a un caso mío en particular”.

Asimismo, éstos afirman que en España, la crisis económica ha afectado más a ciertos campos profesionales que a otros (particularmente aquellos que dependen en gran medida de financiamiento público), pero que en general es el mercado de trabajo español el que no está a la “altura de sus titulados”: el sistema productivo no es plenamente receptivo para una mano de obra muy cualificada, porque la inversión en innovación y en sectores avanzados es netamente inferior a la que se registra en otros países de Europa. De hecho, según la base de datos de Eurostat (2013), desde finales de los años noventa, el gasto en I+D+i ha registrado una tendencia ascendente en España, que se ha truncado con la recesión económica. Entre 2009 y 2013, se han producido reducciones significativas del crédito presupuestario en este ámbito, hasta situar el gasto en un 1,24 % del PIB, lejos del promedio del 2 % de la Unión Europea.

MARC: Yo creo que, en España sobre todo, hay bastante gente con estudios superiores y el mercado no está preparado para absorber a toda esa gente... no la está aprovechando. Yo creo que en otros países no pasa tanto, pero aquí es brutal. Y además, he llegado a la conclusión que es un problema del sector. Algunos sectores como ingeniería, informática... supongo que no deben tener crisis. Pero sectores más como el mío, está fatal. Porque en Medio Ambiente, en este país, en general, se paga poco. No lo ven como algo necesario. Desde que comenzó la crisis, la administración ha cortado toda la inversión orientada a medio ambiente. Con lo cual, yo creo que es un problema del sector. Puedes tener como yo, licenciatura y másteres, pero si la administración pública no invierte... (Marc, 32 años, Máster, en desempleo).

LLUC: Para los de mi edad, se acentúa un poco la depresión ésta de gente preparada... gente no solo con estudios superiores, sino con bastante experiencia y conocimientos... de estar en un sitio, en el que ni el sector privado ni el sector público invierte en I+D+i, que es difícil hacer las cosas que te gustan... y estar rodeado de países que tienen más oportunidades con eso. Yo creo que la crisis ha intensificado la frustración. Porque ha sido la demostración de que este país sistemáticamente excluye la educación del proyecto político y social, centrándose más en negocios de ganancia rápida y en inversiones absurdas. Vaya, que no es el país para los titulados superiores. Por eso, creo que la crisis ha acentuado esta frustración (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

MARTINA: Ahora mismo, es que en este país tampoco te dejan evolucionar. Así, muchos se van y hacen sus carreras fuera. No sé si es lo mismo en otros campos [profesionales], porque quizás estoy viciada con el mío. Pero veo que ahora todo el mundo está como si fuese científico. Aunque también dependen de la carrera, del campo profesional. Tengo amigos de mi edad que están bastante bien colocados... ingenieros, telecos... (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

En consecuencia, estos titulados consideran que están viviendo una situación “injusta” y esto le genera un gran sentimiento de “rabia”.

MARTINA: Yo pensaba: con todo lo que he currado, con mi currículum, con mis estudios, no tendré problemas. O, no tendré tantos [problemas]. Era más positiva, rollo: ey, ¡algo encontraré!... aunque no sea de mi especialización. Pero bueno, de momento, tal y como van las cosas, estoy más pesimista. Y últimamente yo vivo esto con mucha rabia. Porque hablo con muchos colegas de la universidad o de otros campos y me digo: “tío, te lo has currado la mitad”... lo pienso, no se lo digo... y es que no es justo. Últimamente no me lo tomo muy bien, porque esto no es normal. Es como que se premia la mediocridad. No sé. Es como muy raro (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

Por otra parte, el hecho de caer en el desclasamiento social se hace resentir en otras esferas de la vida de los individuos: especialmente en la esfera de la vida familiar. Hasta que no se tiene un nuevo proyecto, la vivencia del desclasamiento puede llegar a influir en la vida familiar cotidiana, básicamente en las relaciones con la pareja y los hijos. Este es el caso de Clara, quien nos cuenta: “Es la única época de mi vida, me atrevo a decir, en que no me apetecía estar con mis hijos en la tarde. Estaba demasiado

ocupada en mis paranoias de trabajo. Me ha afectado un mogollón. Y a nivel de pareja, bueno, un mogollón más, [...] con discusiones constantes sin ningún tipo de razón real. Era porque yo tenía agobio vital”.

Pero más allá del marco de la vida familiar cotidiana, son sobre todo los proyectos de formación familiar los que se pueden encontrar condicionados por tal situación social. Entre los entrevistados en situación de desclasamiento social, evidentemente existen casos de individuos que indican que “lo podrían atribuir a su situación económica”; pero que, en realidad, por el momento no desean ser padres. Muchos otros, en cambio, ponen de manifiesto en sus discursos que perciben dificultades a la hora de plantearse tener hijos. Emilia, que tiene 30 años y convive con su pareja, declara: “con mi pareja hemos hablado del tema de tener niños y nos gustaría. Pero ahora, imposible. Los tendríamos si tuviésemos un mejor trabajo”. Por su parte, Martina que tiene 37 años y es la única entre los entrevistados de este tipo de perfil social que vive sola, nos cuenta: “Este sí que es un tema [la maternidad] que me ha dado muchas vueltas desde hace dos años. Y lo veo muy negro. Claro, no puedo, de momento. Y cuando se lo he comentado a mis padres, ellos decían: ‘¡estás loca! ¿¡Cómo es que piensas en tener un hijo!? No tienes estabilidad económica, ni de trabajo, ni un piso, ni pareja’. Pero claro, es una cosa que si no la haces ahora, no la haces”⁷⁹. Marc, que en el momento de la entrevista estaba esperando a su primer hijo, igualmente declara: “sí, lo hemos planificado [tener un hijo]. Aunque ha sido más por ella [su pareja] que por mí. Por mi situación [laboral], yo no lo tenía tan claro como ella. [...] Pero bueno, ella sí que tiene más estabilidad”. En sintonía con estos ejemplos, en estudios recientes se señala que la llegada de la crisis ha supuesto un nuevo retraso de la edad de la madre al primer hijo y una reducción de la fecundidad (Castro-Martín y Martín- García, 2013). Lo cual constituye un síntoma claro de hasta qué punto la precariedad y la incertidumbre económica influyen negativamente en la decisión de tener un hijo.

⁷⁹ Esta entrevistada piensa en la posibilidad de recurrir a técnicas de reproducción asistida y de ser madre soltera. En un reciente estudio de Teresa Castro-Martín y Marta Seiz (2014), se indica que España, junto con Francia y Alemania, se halla entre los países europeos con mayor utilización de estas técnicas (2014: 16). Además, en España hay un porcentaje importante de nacimientos que corresponden a madres que no conviven con una pareja en el hogar. En 2012, los nacimientos de madres “solas” representaban un 42 % del conjunto de nacimientos no matrimoniales, y un 16 % del total de nacimientos (2014: 12).

Un sentimiento de desclasamiento en relación con la posición social de la familia de origen

El sentimiento de desclasamiento también parece estar influenciado por el grado de logro social de los otros miembros de la familia de origen (hermanos/as y padres). Martina, por ejemplo, evoca el caso de su hermana (dos años mayor que ella), quien teniendo sus “mismas oportunidades de vida” (igual origen social, nivel educativo y generación, esto es, mismos capitales económicos y culturales de partida), considera que esta última ha podido prosperar profesionalmente en razón de establecerse y hacer su carrera profesional en el extranjero. Aunque también hay otros entrevistados, como Laia, que explican la mejor posición social de sus hermanos por haberse orientados hacia otros campos profesionales. En cualquier caso, tal y como indica la literatura (Peugny, 2012), es posible que el desclasamiento social se sienta aún más cuando el individuo es el único de la fratría que no reproduce el estatus de sus padres. En otros términos, si los individuos tienen padres directivos o profesionales, el hecho de ser empleado u obrero es menos difícil cuando los hermanos también son empleados u obreros. A la inversa, cuando sus hermanos han podido situarse en una posición socioprofesional similar a la de sus padres, el sentimiento de desclasamiento es aún más fuerte (Peugny, 2009).

MARTINA: Mi hermana está en Estados Unidos después de trece años y está muy bien. Ella está montada en el dólar. Económicamente vive muy bien. El trabajo ahora le gusta mucho. Tiene dos hijas. Vive en una casa de tres pisos, con jardín. Ya es otra vida. Tiene otra vida. Y sí que también es doctora, en Ingeniería computacional... y entró en una empresa de informática, y desde entonces ascendió sin parar. Allí, parece que hay más oportunidades. Que la gente tira para adelante, no todos, pero el típico “sueño americano” aún se da. Mi hermana aquí estaría mucho peor. En el invierno ella se vino [a Barcelona], porque ella siempre dijo que le gustaría regresar, pero tuvo dos entrevistas y me dijo [imita a su hermana de forma irónica]: ay, no, no. No lo cogeré porque, claro, me quieren, pero me ofrecen 50.000 €, y esto es una mierda. Es una miseria. Y yo: ¡madre mía, madre mía, qué diferente es! Mira, ¡qué horror aquí!, imagínate... (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

LAIA: [...] en relación con mis hermanos, mi forma de vida es muy diferente. Mis hermanos, pues hicieron otro tipo de carreras, otra formación y todos se han comprado una casa. Una casa que está bastante bien y tal. Todo esto, con un sueldo mucho más alto. Entonces, yo creo que

ellos tienen mejores condiciones laborales... O sea, yo soy en mi casa la que, bueno, tiene un nivel de vida diferente... vive de una forma distinta ¿no? (Laia, 34 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

Paralelamente, es la posición social de sus progenitores que interviene en el sentimiento de desclasamiento social. Estos entrevistados tienen la impresión de “no vivir en el mismo mundo” que el de sus progenitores, puesto que a estos últimos se les ha “premiado” por sus estudios, han tenido trayectorias profesionales más seguras y han podido prosperar socialmente.

MARTINA: A mi edad, es que yo ya sería jefa de laboratorio. Ya tendría la carrera hecha. Estaría en la plenitud, sin haber tenido premios ni post-doc. Entonces sí que me digo: qué bien, qué suerte la de mis padres [...] Ellos siempre han ido a mejor. Han estudiado y se les ha premiado, entre comillas. También de sueldos, otros tipos de trabajos. Han ido siempre a mejor. Es inevitable verlo. Pero no es una cosa que la esté pensando todo el día. Lo que pasa es que cuando ellos te dicen: “ah, ah... ¿por qué estás en el paro aún?” Entonces, ahí sí que me pueden. [Ella imita lo que le dice a su padre]: “a ver, tú lo has tenido muy bien, deja tu mundo y mira lo que está pasando”. No son conscientes, mis propios padres... (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

LLUC: Mis padres son de una época que acabaron la carrera y enseguida se pusieron a trabajar de lo suyo y desde entonces no han parado. Desde el preciso momento que han acabado la carrera, toda su vida, han currado de lo suyo y han alcanzado un rango alto, digamos. Y no solo eso, sino que también han hecho las cosas que les gustaban. Mejor no lo pudieron haber tenido. Entonces, es infinitamente mejor la vida profesional de mis padres que la mía [...] [Ellos] han tenido la suerte de nacer en un contexto y estudiar en un contexto más fácil, digamos. Menos competitivo, con más oportunidades, más tranqui ¿sabes? Entonces les tengo envidia en ese sentido... (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

MARC: En la época de mis padres, primero, yo creo que había mucha menos gente con estudios superiores universitarios, con lo cual había mucho menos competencia. Era como que estaban creando la sociedad del bienestar ¿no? Y nosotros nos hemos encontrado con la sociedad del bienestar hecha, y nos estamos dando cuenta que se ha llegado a como un máximo, y que ahora estamos como retrocediendo. Yo creo que no llegaremos a los niveles de vida de nuestros padres. [...] Por lo que me dijeron, a mi edad, mis padres no tenían salarios muy altos, pero sí que tenían mucha más expectativas que yo. Mi padre, por ejemplo, se doctoró con mi edad,

enseguida empezó a dar clases en la universidad y al cabo de poco tiempo tuvo la plaza de titular. Y mi madre también... empezó en un hospital, luego pasó a un centro de atención precoz y ha hecho toda su carrera profesional allí. A nivel de expectativas no tiene nada que ver [...] Ellos sabían que, quizás, si eran precarios al principio, luego llegarían a tener buenos puestos y tal. Y yo no estoy tan seguro (Marc, 32 años, Máster, en desempleo).

En consecuencia, existe una cierta interiorización del desclasamiento social intergeneracional, que, según los entrevistados, resulta difícil de concebir por parte de sus padres. A este respecto, Laia declara: “el nivel de vida de mis padres ha sido superior al que yo voy a poder tener... en mi caso no he subido esas expectativas que mis padres podían tener... que te dicen, es mejor que hagas esto... tal y cual... y bueno, pues yo hago lo que puedo, pero no he cubierto sus expectativas para nada. Luego se han conformado, y bueno, se han alegrado de lo que haya podido conseguir”. De igual modo, Lluç afirma: “Mis padres me han educado en base a la realidad que experimentaron ellos. O sea, ahí hay un contraste que ellos lo acabaron comprendiendo después de muchos años. Ellos parten de la idea que vivieron ellos: que tenía que estudiar y que a partir de ahí todo iría bien. Vaya, que estudiando te solucionaría un poco la vida, ¿no? Y esforzándose, y no sé qué, y tal. Pero la realidad ha cambiado un poco y ellos mismos se han encontrado descolocados”. Finalmente, el caso más extremo es el de Martina, quien indica que ya prefiere no hablar de su situación profesional y social con sus padres, dado que –a su juicio– éstos todavía no la pueden llegar a comprender: “En realidad prefiero no hablar de esto con mi familia. Porque siempre me dicen: ‘¿cómo que todavía estás en el paro?... ¿Aún estás ahí? ¿Qué haces? Tal y cual’... Mi familia es bastante dura con el tema. En vez de ayudarte y darte soporte, te rayan un poco... ‘¡Aún estás ahí!’... Es como que no les entra en la cabeza que yo esté en el paro”.

Diversos son los indicadores que estos entrevistados toman en consideración para juzgar su situación de desclasamiento en comparación con sus padres. A modo de ejemplo, Lluç verbaliza: “Mis padres vivieron mejor que yo. En cuanto a condiciones laborales, mejor. En cuanto a vivienda, también mejor. Se me hace difícil pensar que en algo era peor. En general estaban mucho mejor, vaya. No lo pasaban mal por llegar a fin de mes. Estaban contentos con el trabajo. No tenían problemas con el tema de la vivienda, de buscar una vivienda que se pudieran permitir”. De igual modo, haciendo más énfasis en esta última cuestión de la vivienda, Marc expresa: “Yo creo que mi nivel

de vida es más bajo que el de mis padres. De hecho, yo nunca me planteo comprar un piso. No me lo he planteado nunca, ni podré planteármelo”.

A diferencia de los otros tipos de perfiles, no obstante, bajo este perfil hay algunos individuos que residen en una vivienda familiar, en cesión gratuita o con un alquiler bastante bajo: “El piso es de mi familia y eso es una ventaja muy grande porque no tenemos que pagar alquiler”, dice Emilia; “Yo vivo en un piso de protección familiar. Le digo VPF. El piso lo ha heredado mi padre y yo le pago un alquiler. Pero es un alquiler bastante más barato de lo que pagaría a precio del mercado”, indica Marc.

Ahora bien, la gran mayoría de los entrevistados vive en pisos de alquiler y tiene la perspectiva de continuar así en los próximos años. Dada la naturaleza especulativa del mercado inmobiliario en España, su intención es de “huir del endeudamiento hipotecario”. La expresión “vivimos de alquiler y creo que seguiremos de alquiler”, suele ser bastante usual en sus relatos, debido a las grandes dificultades de acceso a la vivienda en propiedad. Se podría decir que el sentimiento de desclasamiento se siente con respecto a la posición social de la familiar de origen en general, pero en relación con la cuestión de la vivienda en propiedad (y su valor simbólico) en particular.

CLARA: Siempre hemos vivido en piso de alquiler y siempre viviremos de alquiler, me parece. A mí me gustaría poder comprarme un piso [eh], pero no por la sensación de propiedad, sino por la sensación de tener historia en un piso. Porque a mí ahora me gusta ir a casa de mi madre, por ejemplo. Yo me puedo reinventar mucho, me toca y, vale, lo hago. Pero hay cosas aún me resultan difícil de reinventarme [...] aún me cuesta pensar que no voy a tener una casa para toda la vida. Ni mis hijos podrán venir aquí... no sé si son simbolismos o cosas así... bueno, tengo cierta sensación de renuncia en estas cositas. Y lo del piso no es por la propiedad, sino por la sensación de no tener un sitio donde caerme yo y todos mis hijos. Pero bueno, no lo tendremos. Está bastante claro (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

La familia de origen es en gran medida un espejo y un amortiguador económico para los individuos de este tipo de perfil. El intercambio de ayuda entre generaciones en el seno de la familia, constituye un factor relevante de lo que se denomina el pacto generacional⁸⁰. La solidaridad familiar se presenta como proveedor de bienestar, como

⁸⁰ Por ejemplo, Vicent dice: “A mí no me da ningún tipo de apuro pedirle a mi padre consejos o dinero, porque luego yo también le daré. Es la reciprocidad. Se ha creado esa relación”.

un recurso para atenuar los riesgos sociales de sus miembros⁸¹. Ésta es valorada y legítima en ciertas circunstancias en concreto, pero cuando tiende a devenir una dependencia, evidentemente es proclive de crear una tensión, entre: por un lado, el deseo de autonomía y, por otro, la necesidad de tener que recurrir a la ayuda financiera de los padres. Tal y como pone de manifiesto Joel: “Este año estoy viviendo de lo que me queda de paro y algo de dinero que me pasa mi padre. Pero yo estoy deseando que ya me deje de pasar dinero. Porque, al principio, yo entiendo que un padre haga todo por su hijo, lo que ha hecho mi padre conmigo. Pero, con 35 años, ya te fastidia que tu padre te dé dinero ¿sabes?”.

Por último, al preguntarles si tienen el sentimiento de pertenecer a una clase social, estos entrevistados declaran “sentirse de clase media empobrecida, no culturalmente, pero sí económicamente”. Como si se situarían en un nuevo estrato social, en una categoría social “fuera de lugar”, en el que se sienten próximos a la posición social de su familia de origen por su capital cultural, pero a la vez alejados de ésta por su capital económico. En otras palabras, consideran que la dimensión cultural les asimila y la dimensión económica les separa de su clase social de origen.

MARTINA: Clase media empobrecida [sentimiento de pertenencia social]. No culturalmente, pero económicamente sí. Estoy ahí, al borde de no sé. Creo que antes era clase media, y ahora media-baja. Mis padres son de clase media-alta y yo soy media-baja, bajísima. [...] Como vivo y tal (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

LLUC: Me siento identificado con ese sector de la clase media que basa más su identidad social en un capital cultural que en un capital económico [...] Me identifico con jóvenes con un nivel educativo medio-alto, que se han encontrado con un panorama laboral y económico complicado, y sobre todo, que viven en un entorno frustrante en ese sentido. No solo no se te reconoce lo que vales, sino que ni siquiera tienes oportunidades para demostrarlo. Me veo identificado con esa categoría social de gente que está como “fuera de lugar” ¿no? (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

CLARA: A nivel de clase, yo, ahora mismo, me siento lumpen proletariado económicamente. Qué sé que no es cierto. Pero económicamente, sí... me siento lumpen proletariado total. Me siento parte de la clase media que ha ido a menos... con capital social, capital cultural, con

⁸¹ En ciertos casos, cabe señalar que la ayuda familiar igualmente juega un papel en la búsqueda de contactos en el ámbito laboral. Marc nos cuenta: “Sí que mis padres me intentan ayudar, me dan contactos, o sea, amigos suyos que me pueden ayudar u orientarme a nivel laboral”.

estudios, etc., pero sin poder económico (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

Hasta aquí se ha hecho referencia al modo en que los individuos viven su situación de desclasamiento. En el próximo apartado, veremos las lógicas estratégicas que los individuos implementan para tratar de lidiar con su situación.

6.4. El haz de posibles: formarse y/o emprender su propio negocio

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, la lógica estratégica que se presenta prioritaria en el *haz de posibles* de este tipo de perfil es la “reconversión”, ya sea a través de la “formación” y/o el “autoempleo”. Ésta apunta hacia un desplazamiento de campo profesional, con el propósito de lograr el reenclasmamiento social.

La formación para la empleabilidad⁸²

“Reconvertirme”, “reinventarme”, “reciclarme”, “redirigirme”, “reorientarme”, son las expresiones más frecuentemente utilizadas por quienes deciden realizar una nueva formación (grado o postgrado), básicamente para realizar una actividad profesional que difiere de aquella que tenían anteriormente y bajo la óptica de “hacerse empleable” (Serrano y Crespo, 2002).

Teniendo en cuenta que, en el transcurso de la crisis económica, se ha producido un encarecimiento considerable del precio de las matrículas universitarias (Elias y Daza, 2014), muchos de los entrevistados, han recurrido a la ayuda familiar para retomar su formación: “Les pedí [a sus padres] un préstamo para hacer el máster [...]. A mí es algo que no me gusta, que me den pasta [...]. Pero me vi bastante forzado a hacerlo, porque no se lo quería pedir a un banco. Preferí pedir la pasta a mis padres y luego se las devolveré. Al principio no me gustaba, pero lo he aceptado porque no he tenido otra opción”, declara Lluç; “El pacto que tenía con mi madre, de que me pague los estudios, lo he reenganchado ahora, porque sola no me los podía pagar”, indica Clara.

⁸² Tal y como señala Luis Enrique Alonso (2007: 243), “la activación, la empleabilidad y el aprendizaje, son los lugares discursivos a los que acude la actual retórica de la individualización de las responsabilidades y el autocontrol de la carrera laboral”.

Entre nuestros entrevistados, es bastante común que la reconversión se dirija hacia el sector de la educación. Quizás, esto se podría atribuir al *habitus* familiar, puesto que muchos de ellos son hijos profesores. Pongamos de relieve algunos ejemplos. Emilia, de 30 años, había realizado la Licenciatura de Biotecnología y un Máster en Ciencias Ambientales. Después de estar en situación de desempleo, comenzó a trabajar como Monitora de niños “pensando que sería algo temporal”, pero finalmente permaneció en tal ocupación. Así pues, optó por empezar el grado de Magisterio y aspira a devenir Maestra de Primaria. Por su parte, Lluc de 33 años, obtuvo el DEA en Sociología y posteriormente trabajó, durante alrededor de cinco años, en un instituto de investigación. Al perder este empleo, realizó un Máster en Formación del Profesorado. En el momento de la entrevista, trabajaba de camarero y a su vez, estudiaba Geografía e Historia, para presentarse a las oposiciones y devenir profesor de Educación Secundaria.

Este tipo de reconversión se piensa como un proceso encaminado hacia la “estabilidad laboral”, pero que tendrá sus “frutos” más bien a largo plazo. En esta encrucijada, los entrevistados revelan un sentimiento ambivalente con respecto a sus nuevas perspectivas profesionales. Por un lado, dicen sentirse “tranquilos”, porque “saben lo que quieren y hacia dónde van”. Por otro lado, expresan cierta decepción, por los años que probablemente les requerirá encontrar una “plaza” y reenclasarce socialmente –tanto en términos de estatus educativo-social como en relación con la clase social de origen.

EMILIA: Yo creo que voy a seguir teniendo trabajos sueltos hasta que pueda entrar como maestra, si es que entro. Espero que sí. Aunque creo que va a tardar, porque me faltan tres años para acabar de estudiar, y luego algunos años más, para empezar a trabajar. Y luego, si puedo entrar, primero hay que ser sustituta durante un tiempo. Entonces, creo que voy a estar un tiempo así, hasta que encuentre una plaza fija. Espero. O sea, creo que voy a tardar en estabilizarse (Emilia, 30 años, Máster, Monitora de niños).

LLUC: No esperaba encontrarme, ahora otra vez, en un hueco y esperando a ver cuándo puedo ser profesor. Estoy tranquilo porque al menos sé lo que quiero y sé dónde voy. Pero vaya, [...] las oposiciones de profesor no sé cuándo van a salir. Está fatal la cosa. [...] A veces, cuando me lo pongo a analizar objetivamente, y hago mi cálculo [uf]... siendo objetivo, yo creo que desde ahora, me quedan, como mínimo, 4 o 5 años de espera. Una cosa es que cambies de carrera y tal, y otra, es que te cueste 6 años para ser profesor (Lluc, 33 años, Máster, Camarero).

En otros sectores de actividad, la concretización de la reconversión también parece hacerse esperar. A este respecto, los individuos evocan la dificultad de que se les reconozca su experiencia laboral (“camuflada”) y ligada al nuevo campo profesional. Martina, de 37 años, (quien decidió realizar un Máster en Comunicación científica, tras poseer un postdoctorado en Biotecnología y vivir la experiencia del desempleo), en el siguiente extracto de entrevista, nos cuenta su situación:

MARTINA: [...] estuve haciendo un máster de Comunicación científica [...] realmente lo hice para reciclarme, abrirme puertas... [...] y al final aprendí y me gustó la experiencia. Pero fue muy caro y no me sirvió. Nos prometieron el oro y el moro, entre comillas, y después no había nada. Porque realmente está peor que la ciencia. En principio, no me ha servido para encontrar un empleo. De momento no. Igual, en un futuro, cuando las cosas mejoren... de momento, ha estado bien para aprender. Y he estado haciendo cursillos, y, claro, enviando currículums a todos lados. Intentando siempre fuera del mundo de la investigación. Y por eso, es que no he ido ni a una entrevista. Porque siempre dicen: “ah, no, es que no tienes experiencia laboral en este campo”. Entonces es: bueno, en realidad la tengo, pero está camuflada dentro de un doctorado y un post-doc. Soy capaz de hacer eso y más. Y he hecho, por ejemplo: me he presentado a concursos de gestión de proyectos científicos... y me dicen que no tengo experiencia... y ¿cómo? Si he estado mil años haciendo gestión de proyectos y escribiendo proyectos. Sé de qué va este mundillo. Pero bueno... (Martina, 37 años, Doctorado, en desempleo).

El mercado laboral se asimila a un terreno hostil, en el que no es suficiente el hecho de estar bien preparado o bien predispuesto, porque hay factores que operan por encima de tales cuestiones. Es por ello que, algunos de los entrevistados, afirman que su formación para la reconversión ha estado supeditada a los eventuales “nichos de empleo” (“Mi elección fue ver qué ofertas hay y qué empleos pueden haber. Por primera vez en mi vida, he decidido racionalmente seguir estudiando”, señala Clara) y aspiran a que éstos les permita realmente prosperar en términos de ingresos.

CLARA: Espero tener mucho más dinero del que tengo ahora y del que he tenido. Por eso estudio, lo que estoy estudiando [Marketing superior de forma online]... y el doctorado, ya no entra entre mis expectativas, porque creo que no pueda ganar dinero con el doctorado. Creo que en el marketing hay un nicho laboral y que, juntándolo con la Sociología y los Estudios de mercado, sí que creo que puede haber ofertas. De hecho, las hay. [...] Y ahora estoy enfocada a

la empresa privada. Me he cansado de ser progre. [...] Yo quiero tener dinero. Si bien antes pensaba: me da igual. Ahora quiero tener dinero y quiero tener un empleo bien remunerado. Es la primera vez en mi vida que lo pienso tan radicalmente y veo lo burguesita que he sido anteriormente (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

En búsqueda de tales nichos profesionales, en ciertos casos, la formación se erige para el autoempleo en un campo de conocimientos y a su vez, para adquirir habilidades y competencias, ligadas a la “figura de emprendedor”. Esto se ilustrará en el siguiente apartado.

El autoempleo como “estrategia refugio”

Para hacer frente al desclasamiento, otra lógica estratégica que se despliega en este perfil social es el autoempleo. La estrategia del autoempleo como “estrategia refugio”, para salir del desempleo o de los empleos poco cualificados, ya se ha evidenciado en diversos trabajos (Román *et al.*, 2013; Solé *et al.* 2009; Oso y Villares, 2006).

Según Concepción Román, Emilio Congregado y José María Millán (2013: 153), tres grupos se pueden distinguir entre aquellos desempleados que devienen autónomos. En primer lugar, aquellos que responden a un perfil de emprendedor en sentido estricto, y que por tanto cambian su estatus laboral con el objetivo de iniciar una actividad empresarial, que en el medio y largo plazo puede implicar innovación y la contratación de otros trabajadores. En segundo lugar, aquellos que después de una situación de desempleo (de larga duración), se ven forzados a asumir el estatus de autónomo. Por último, aquellos que estando desempleados reciben una oferta de empleo, pero condicionada a asumir el estatus de autónomo⁸³.

Ahora bien, en el transcurso de la crisis económica, cabe tener en cuenta que tal lógica estratégica también se ha fomentado por parte del Estado⁸⁴. Siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea, se produce en España una instrumentalización de la políticas de promoción del emprendimiento, la cual se puede observar en los compromisos adquiridos por el gobierno en los sucesivos Planes

⁸³ Este caso se presenta de forma más notoria en el siguiente perfil social de nuestros entrevistados.

⁸⁴ Si bien las políticas de fomento del autoempleo existen en España desde mediados de los años ochenta, “en los últimos años, y muy especialmente durante la reciente crisis económica, las políticas de fomento del empleo autónomo han sido concebidas como políticas de empleo (de ahí su inclusión en los Planes Anuales de Políticas de Empleo y en la Estrategia Española de Activación y Empleo)” (Miguélez, 2015: 65).

Nacionales de Reforma (Martínez y Bogino, 2015). El fomento del autoempleo, fundamentalmente, se ha movilizó a través de cuatro grandes mecanismos: (1) reducciones o bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social; (2) capitalización de prestaciones por desempleo; (3) subvenciones para el inicio de la actividad por cuenta propia y (4) capacitación. Aunque, durante los años de crisis económica, los esfuerzos se han concentrado en los dos primeros (Miguélez, 2015).

Retomando el caso de Clara, por ejemplo, después de estar en situación de desempleo, se plantea, junto con otros amigos, crear una asesoría (“plataforma de profesionales”) para gestionar fondos públicos a las empresas –sobre todo aquellos que provienen de la Unión Europea. En total son cinco personas en el nuevo emprendimiento, entre las cuales tres de ellas estaban sin empleo y dos tenían un empleo de media jornada. En el momento de la entrevista, Clara nos cuenta que habían podido preparar y vender algunos proyectos, pero que todavía no se habían constituido como empresa y que por el momento sus ganancias no eran realmente cuantiosas (“asumimos que de momento iremos a pérdida y luego ya remontaremos”). Ella piensa darse de alta como autónoma, pero indica que: “si no tengo suficientes ingresos para vivir, me tendré que dar de baja y volver al desempleo. Por el momento, voy a tener que ir haciendo esto”. En cualquier caso, el hecho de “tener que reinventarse” en el plano profesional y emplear la modalidad del autoempleo, constituye una “sensación de reto” para nuestra entrevistada:

CLARA: Me genera una sensación de reto... de a ver si puedo hacerlo. La cosa de estar estancada profesionalmente, me agobiaba un poco. Entonces, ahora es: bueno, puedo reinventarme otra vez. Y ahora, además, como tengo que hacerlo... no tengo que buscar excusas para dejar el trabajo [...] La verdad que tengo una sensación que hacía muchos años que no tenía (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

Uno de los principales recursos con los que cuenta Clara para su emprendimiento, es el manejo del inglés (idioma en el que suelen escribir los proyectos) y la experiencia laboral en la realización de proyectos de investigación europeos, que ha adquirido mientras trabajaba anteriormente para una fundación. Paralelamente, esta entrevistada realiza un Máster y asiste a los “eventos de emprendedores” para aprender “hábitos y códigos de comportamientos” (formas de vestir, vocabulario que se utiliza...). Su propósito es abrirse al mercado de las empresas extranjeras.

CLARA: Hay ciertos códigos que necesito para entrar en el sector, para vender proyectos... porque yo estoy acostumbrada a otro tipo de ambiente laboral. Aquí no hay dinero en algunos sitios, pero hay empresas que tienen bastante dinero. Y para entrar en esas empresas, me parece que tengo que aprender ciertos códigos de comportamientos. Yo no tengo el hábito de pararme ante un grupo de personas y hablar durante media hora, de no sé qué... de ponerme la americana... no sé... hay códigos, que no controlo... cómo se viste la gente, cómo se sienta... Entonces, aparte del máster de marketing, me he apuntado a eventos de emprendedores, de empresas que incorporan cosas de la responsabilidad social corporativa. Yo quiero currarme la parte ésta, no a nivel de estudios, sino a nivel de qué vocabulario se utiliza, qué tipo de comportamiento se debe tener. Porque yo no lo sé, ni tengo gente a mi alrededor que se mueva en esta historia. Y creo que es más importante que el contenido en sí (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

En este caso, el autoempleo se percibe como una forma de rehuir de las condiciones de empleo (bajos salarios, largas jornadas laborales...) que ofrece el mercado de trabajo a los asalariados, sobre todo desde el comienzo de la crisis económica. Pero también se concibe como una vía propicia para tener mayor flexibilidad de horarios, que supuestamente facilitará la conciliación entre la vida laboral y familiar (cuidado de los hijos). Efectivamente, el hecho de establecerse por cuenta propia, aparece en la representación de las mujeres como un vector para gestionar mejor su tiempo de trabajo productivo y reproductivo, tal y como se pone de manifiesto en otros estudios que abordan la cuestión del autoempleo desde una perspectiva de género (Solé *et al.* 2009; Oso y Villares, 2006). Por otra parte, si bien la entrevistada no lo dice explícitamente, hay que tener en cuenta que su pareja contaba con cierta estabilidad en el empleo, por lo que es plausible de suponer que esto puede constituir un factor importante a la hora de establecer la estrategia del autoempleo.

CLARA: El panorama laboral es desolador. Y no quiero trabajar en las condiciones que ofrece el mercado. O sea, además que no hay trabajo, los trabajos que hay son con salarios muy bajos. Los horarios también son terribles. Y aparte de la dureza económica actual, a mí me generaría muchísima angustia no poder hacer una vida de madre. No poder cuidar de los niños. Me generaría mucho agobio. Necesito poder estar las tardes con mis hijos para estar tranquila (Clara, 35 años, Máster, en desempleo).

Es en el testimonio de Sara donde precisamente se menciona que ha tenido que recurrir a solidaridad de su pareja a la hora de emprender: “me ha ayudado más mi pareja. [...] él tuvo que asumir todos los gastos porque yo ya me he gastado todos mis ahorros. Pero bueno... hoy por ti, mañana por mí... o eso me gusta a mí pensar... ”. Titulada en Historia, ella nos cuenta que tras estar en situación de desempleo, había empezado a trabajar temporalmente de administrativa y había decidido realizar un Máster en Políticas Sociales con “la idea de cambiar de carrera”. Pero unos pocos meses antes de finalizar esta formación, dos amigas le habían invitado a formar parte de una cooperativa. En el momento de la entrevista, ella igualmente continuaba manteniendo su empleo, aunque ya le habían avisado que no tendría continuidad y barajaba la posibilidad de capitalizar la ayuda al desempleo: “en mi caso, me propusieron ser socia desde un principio y estoy viendo si puedo capitalizar el subsidio de desempleo... cobrarlo en un pago único. Entonces, con ese dinero, podría aportar algo más a la cooperativa”. Al estar “invirtiendo en un cambio”, nuestra entrevistada dice sentirse entusiasmada con su nuevo proyecto profesional. Aunque igualmente hace alusión al “hándicap” de la inestabilidad económica, a la que deberá hacer frente como autónoma.

SARA: [...] en la cooperativa, al ser autoempleo, eres emprendedora por así decirlo... eres multifuncional, en el sentido de que tienes que saber un poco de administración, de gestión, de relaciones públicas. Entonces, mi formación académica en Historia no me sirve, pero he intentado hacer pequeños cursos, seminarios, conferencias. Yo creo que en este campo valen mucho más las cualidades o capacidades personales... no solo los títulos ¿no? [...] Ahora estoy contenta porque estoy invirtiendo en un cambio... con todo lo que conlleva. Porque sí es cierto que estoy muy ocupada, con mucha ansiedad, pero a la vez muy motivada, de que estás aprendiendo todo el rato... entonces, de momento, estoy contenta. Lo que me falta un poco, es una estabilidad. Porque el trabajo en sí, para mí es ideal, la filosofía de trabajo también, el equipo de trabajo también, pero nos falta un poco esa estabilidad económica, porque siempre dependemos de externos ¿no? Entonces, es un poco el hándicap que le veo... que es muy inestable, muy inseguro... pero bueno, para eso estamos trabajando... a ver si sale (Sara, 31 años, Máster, Administrativa).

La preocupación por la inseguridad en términos de ingresos que conlleva el autoempleo, también se presenta en el relato de otros entrevistados. Este es el caso de Pau (Licenciado en Química de 32 años), quien tras estar más de un año en situación de desempleo, dice que “obligado por la situación”, optó por establecer un taller de

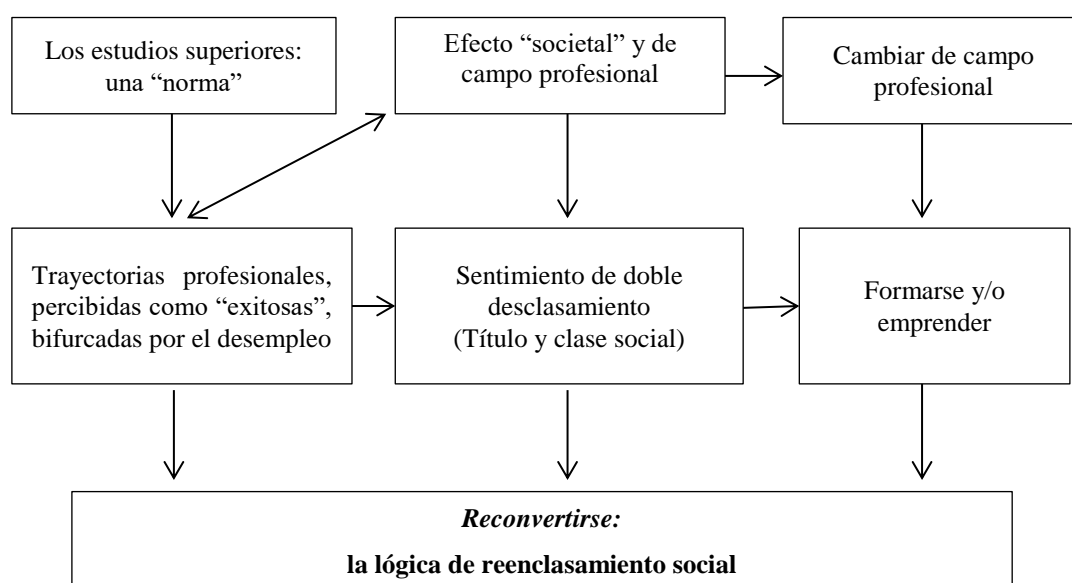
reparación de bicicletas junto con un amigo. Este entrevistado piensa darse de alta como autónomo. Aunque se muestra crítico respecto a la política de fomento del emprendimiento y resalta que su mayor temor es que el “tema del emprendedor se convierta en el fondo en la nueva hipoteca”, en el sentido que el Estado lo fomenta con una ayuda mínima y sus peligros recaen en la responsabilidad del individuo.

PAU: Es un proyecto que me interesa, pero obligado por la situación. Si tuviera más posibilidades, creo que me plantearía otra cosa [...]. Lo que me da también un poco de miedo es todo este tema del emprendedor, ¿no? Que se traen ahora y tal... que en el fondo es la nueva hipoteca. Es: te dejamos mucha pasta para que la metas en tu negocio, y luego, si no te va bien, es tu problema. Yo ya no puedo capitalizar la ayuda por desempleo, porque ya la tengo gastada. Pero si empezara a cobrar el paro hoy, igual que seguro que me lo plantearía... de capitalizar el paro... [...] Pero meterse a montarse un negocio es doblar los dedos y echar a suerte. Esto de fomentar el emprendimiento, es plantear la ley de la jungla, que cada uno se busque la vida. El estado garantiza un mínimo, pero muy mínimo. El planteamiento del Estado es: nosotros no te vamos a ayudar de ninguna manera, tú te vas a buscar la vida. Pero siempre es más o menos así. La evolución del estado siempre ha ido hacia esto. No ha ido hacia una mejora de las condiciones laborales... tampoco es muy sorprendente (Pau, 32 años, Licenciatura, en desempleo).

Por último, cabe mencionar que para algunos de estos entrevistados la estrategia de la inmigración aparece como alternativa (como “plan B”) en caso de que no puedan salir adelante con sus emprendimientos, resaltando que ahora están dispuestos a tomar “decisiones radicales” y que a su vez cuenta con ciertos recursos para ello: “Yo he podido formarme, he podido viajar y vivir en otros países. Entonces, si el día de mañana tengo que emigrar a otro país, creo que tendré menos problemas que otras personas que no han tenido las mismas oportunidades”, dice Sara. A la inversa, otros de los entrevistados directamente descartan la posibilidad de emigrar, destacando la pérdida del rol de su capital social a la hora de intentar buscar empleo en otro país: “Si te vas al extranjero, pierdes un punto que está bien, que es el del entorno ¿no? [...] Aparte del trabajo que busco yo, está la gente que sabe que busco trabajo. Si yo me voy a Alemania, no voy a poder tener todo eso... [...] fuera de Barcelona nadie haría nada”.

A modo de conclusión, proponemos recapitular las características más relevantes de la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase media con elevado capital cultural, en la que el padre y/o la madre poseen un nivel de educación superior y son profesionales.

Figura 6.1. La experiencia de los entrevistados que tienen un origen familiar ante todo rico en capital cultural



FUENTE: Elaboración propia.

La realización de los estudios superiores se concibe como algo “evidente” en este tipo de perfil social. Aquí, no hay necesidad de insistir en la importancia de obtener estudios superiores, porque ésta se halla enraizada en el linaje familiar. La mayoría de estos titulados ha prolongado su formación hasta obtener estudios de postgrados, y si bien muchos declaran no sentirse recompensados por ello, no ponen en cuestión la continuación de los estudios superiores, sino más bien el patrón por el que se han regido. Esto es, trayectorias de estudio lineales y largas, sin intercalarlas con períodos de experiencias en el empleo.

Las trayectorias profesionales de nuestros entrevistados a menudo son percibidas como “exitosas”, hasta “la caída” o “corte en seco” de la pérdida del empleo en el contexto de crisis económica. Estos titulados aluden a los “recortes” de la administración pública como principal motivo de sus despidos y, consecuentemente,

hacen referencia a un sentimiento de “pérdida de identidad profesional”. Si bien el contexto de crisis económica es susceptible de mermar la “etiqueta estigmatizante” de estar en situación de desclasamiento, parece que tal situación se hace menos difícil de sobrellevar una vez que se tiene encaminado un nuevo proyecto profesional. A este respecto, se prioriza la dimensión de la relación con el empleo (jornada laboral “flexible” y un “buen salario”), en detrimento de sentirse “motivados” y “realizados” en lo que concierne al trabajo. Además, tal valoración toma en consideración la importancia de la vida familiar y la necesidad de buscar cierto equilibrio entre la esfera laboral, familiar y personal, tanto en el caso de las mujeres como en el caso de algunos hombres. No obstante, son las mujeres quienes se muestran más escépticas que los hombres con respecto a la concretización –al menos a corto plazo– de sus perspectivas profesionales, y esto lo atribuyen a la discriminación de género en el mercado laboral.

Respecto al modo de vivir el desclasamiento, los entrevistados de este perfil social movilizan un doble sentimiento de desclasamiento: en relación con su logro educativo (desclasamiento social educativo) y en relación con la posición social de la familia de origen (desclasamiento social intergeneracional). Tienen el sentimiento de pertenecer a un estrato social rico en capital cultural y empobrecido en capital económico. Para explicar su situación, estos titulados hacen alusión a un “efecto societal y de campo profesional”. El desclasamiento social educativo lo resienten más por su repercusión en el proyecto vital de maternidad/paternidad, mientras que el desclasamiento social intergeneracional lo resienten más por la eventual renuncia de la vivienda en propiedad (uno de los más tangibles símbolos de estatus social de la familia de origen). En comparación con los otros perfiles sociales, aquí la familia de origen (hermanos/as y padre) constituye un punto de referencia más significativo –dado que el contraste en cuanto al nivel de vida es más notorio. Pero, a su vez, ésta es un amortiguador económico y un recurso que facilita la puesta en marcha de estrategias que procuren mejorar su posición en el espacio social.

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, los entrevistados de este tipo de perfil social se “reconvierten” a nivel profesional y se desplazan de campo laboral con la idea de reenclasarce socialmente. De esta forma, optan por la estrategia de “formarse” (estudios de grado o de postgrado, recurriendo a la solidaridad familiar para financiamiento de la matrícula y con el propósito de “hacerse empleables”) y/o de “emprender su propio negocio”. El emprendimiento se percibe, para la mayoría de los entrevistados, como una forma de salir del desempleo y de evitar las condiciones

precarias de empleo que ofrece el mercado de trabajo a los asalariados, sobre todo desde el comienzo de la crisis económica. Asimismo, en el caso de las mujeres se representa como una vía factible que supuestamente facilita la conciliación entre la vida laboral y familiar.

CAPÍTULO 7

RESITUARSE: LA LÓGICA DE RESPONDER A SUS AMBICIONES PROFESIONALES

Joan, 33 años, tercero de una familia de cuatro hermanos. Su madre tiene un graduado escolar y su padre un bachillerato. Ambos han sido pequeños propietarios. Su madre tenía una tienda con cinco personas bajo su cargo y su padre era el representante de una empresa a nivel de España, a la vez que tenía otro pequeño negocio. Califica a sus padres de “autodidactas”, con “cultura” pero sin “formación académica y carreras”. Resalta además que éstos “han sufrido la etapa de tener que trabajar de lunes a sábado, sin tener tardes ni mediodías”, pero que siempre se han preocupado por los estudios de sus hijos:

JOAN: Mis padres estaban muy encima, en la manera que buenamente podían por su profesión, sus negocios y el tener que estar presente en la tienda. Además, mi padre se iba mucho de viaje y se tenía que llevar trabajo a casa... y han tenido que tirar para adelante con una familia de cuatro hijos, más las abuelas. Era lo que era. Nunca se olvidaron de: “Joan, estudia, intenta, estudia”. Evidentemente me ha costado, pero puedo decir que seguí gracias a ellos. Yo creo que me ha quedado el sello y más tarde, se despertó.

La apuesta por la acumulación de capital cultural es una estrategia de reconversión típica de los grupos de clases medias que tienen su origen social fundado en el capital económico (Bourdieu, 1998). De hecho, los padres de este entrevistado han insistido asiduamente para que todos sus hijos posean estudios superiores. Su hermano

mayor se tituló en Marina Mercante, su hermana mayor obtuvo la diplomatura en Enfermería y su hermano pequeño estudió Arquitectura. Joan cuenta que, a lo largo de su trayectoria educativa, sus calificaciones no eran buenas y que solía acudir a clases de refuerzo escolar en el instituto. Si bien sus profesores le aconsejaban realizar una formación profesional, sus padres “querían sí o sí que vaya a la universidad”. Es así que, tras realizar su formación en un colegio concertado religioso, sus progenitores deciden cambiarlo a una escuela privada laica en COU, con el fin de que pueda lograr una buena nota media y le permita acceder a la universidad pública:

JOAN: Hice EGB y BUP en el mismo colegio, en [nombre de un colegio concertado religioso]. Aunque en BUP, me empiezo a dar cuenta que hay una cosa que se llama universidad, y que para acceder a ella, hay que tener unas notas. Finalmente en COU, mis padres toman la decisión de enviarme a una escuela privada, mucho más dura, y ahí sí que despierto. Y ahí, me doy cuenta que para entrar en las carreras que me interesaban, me piden una nota que no la puedo compensar para nada con los malos resultados que había obtenido durante todo el periodo de EGB y BUP. Entonces, gracias a ese último año, más la nota que me saque en selectividad... esa fue la única manera de maquillar, un poco, todo lo mal que lo había hecho antes y poder acceder a la universidad pública.

Tal estrategia educativa hace que Joan se oriente por realizar una Arquitectura Técnica (“no me sobraba nota, pero pude entrar”) y opte por una universidad pública, según sus palabras, de “renombre”. Recuerda que en la toma de esa decisión participó toda su familia y que, junto a sus padres, asistió a varias reuniones de diferentes universidades, tanto de la ciudad como de la provincia de Barcelona.

Sus padres son quienes le financiaron los estudios superiores. Pero mientras estudiaba en la universidad, realiza una serie de cursos complementarios y empieza a trabajar para pagarse sus “gustos” (“mis fiestas, mis vacaciones...”) ⁸⁵. Trabaja de delineante por las mañanas, asiste a la universidad por las tardes y ejerce de monitor de esquí durante los fines de semana. Nuestro entrevistado expresa que no tenía demasiado tiempo para estudiar, pero que se ha podido “sacar la carrera” trabajando en equipo y teniendo que recuperar alguna que otra asignatura.

⁸⁵ Este tipo de estrategia ha sido analizada en la obra dirigida por Antonio Ariño (2008), donde se describe que son cada vez más frecuentes los estudiantes que compaginan sus estudios con “trabajillos” para disfrutar de una mejor calidad de vida (ocio y vacaciones), mientras siguen dependiendo de sus padres.

Después de cursar el tercer año académico, Joan desea preparar el proyecto fin de carrera en el extranjero y se marcha a Chile para realizar una estancia de casi un año. Para ello, recurre al dinero que había podido ahorrar durante los años anteriores, mientras trabajaba y vivía en casa de sus padres. A su regreso, en el año 2001, en tan solo un mes, obtiene un empleo de Arquitecto Técnico. Ciertamente, en aquel entonces, España se encontraba en un contexto de bonanza económica y, sobre todo, con el corolario “burbuja inmobiliaria”, había un auge del sector de la construcción. Es así que Joan nos relata cómo consiguió este nuevo empleo:

JOAN: Fui a una empresa de reclutamiento de personal y como era una época maravillosa, no te pedían mucho. Fíjate que yo no tenía carnet de conducir ni coche, y se necesitaba carnet y coche. Y les convencí que en unos meses tendría las dos cosas. Que las tuve. Pero esto, ahora, fuera. Esto ya no pasa. Era un momento de captación de personal en mi sector, en la construcción. Imagínate que esto hace once años, cuando todo empezaba a crecer. Entonces necesitaban gente, gente, gente... ¡una barbaridad! Entonces, para entrar no tuve problemas y luego estuve durante siete años.

Durante ese periodo (desde el año 2001 al 2008), la trayectoria profesional de Joan no ha hecho más que ascender: primero es ayudante de jefe de obras, después se convierte en jefe de obras y finalmente llega a ocupar el puesto de jefe de equipo. Pero con el asomo de la crisis económica, en septiembre de 2008, la empresa donde había podido prosperar rápidamente, despide a casi el 80 % de la plantilla y él se encuentra en situación de desempleo. Este encuentro inesperado con el desclasamiento social constituye un punto de ruptura en su trayectoria:

JOAN: Cuando pasa esto [cuando le han despedido del trabajo], yo me quedo en el paro durante diez meses... buscaba trabajo, sin encontrar nada... y ahí, entró la parte oscura de mi vida, que yo le digo ¿no? Porque eso me costó mucho. Estaba buscando trabajo, sin saber muy bien qué quería de mi vida. Hasta ese momento, te lleva una inercia... la inercia de un sueldo, de un trabajo... y al quedar en el paro, te preguntas muchas cosas. Cuando te pegas ese tortazo, sigues sin preguntártelas, porque lo que quieres es seguir con esa inercia. Buscar algo que te siga llevando a esa velocidad. Y como ese salvavidas no lo encuentras, pues te hundes un poco. Yo, particularmente, me hundí. Estaba buscando, buscando, buscando... y me angustié mucho, hasta que al final encontré algo. Pero lejos, en China. Me he tenido que ir y ahora he llegado. Estuve dos años y medio en China.

El relato de Joan ilustra algunos aspectos de la experiencia de desclasamiento social de los titulados que provienen de una familia de clase social más rica en capital económico que en capital cultural, en la que el padre y/o la madre tienen un nivel de educación medio (educación secundaria de segunda etapa) y son directivos de una pequeña empresa o empleados de banca. En el capítulo 4, se ha mostrado que este tipo de perfil social se encuentra más afectado que el perfil social anterior, pero en menor medida que el subsiguiente, por el fenómeno del desclasamiento social educativo.

Bajo una tensión entre resistir y reconvertirse, este tipo de perfil social sobre todo se inscribe en una lógica de perseguir sus “ambiciones profesionales”. Para ello, recurren a la “emigración” o se orientan por “devenir autónomos”. Profundizar en la especificidad del sentido que dan a sus experiencias, es lo que abordaremos a lo largo de este capítulo.

7.1. Del capital económico a la apuesta por el capital cultural

El acento puesto sobre el rol de la educación como vector de éxito se comparte de forma bastante uniforme en todos los grupos sociales y, con mayor énfasis, en aquellos que precisan del principio de *cambiar para preservar*, si quieren mantener o mejorar sus posiciones sociales frente a situaciones adversas. Nacidos en un medio social más desprovisto de capital cultural que de capital económico, los hijos de la mayoría de esta fracción han realizado una reconversión hacia el capital escolar. En concreto, como señala Pierre Bourdieu, “la reconversión del capital económico en capital escolar es una de las estrategias que permiten a la burguesía industrial y comercial mantener la posición de una parte o de la totalidad de sus herederos” (Bourdieu, 1998: 137). Resaltemos que gran parte de los progenitores de este perfil provienen de una familia de clase media-baja, quienes tuvieron la oportunidad de escalar socialmente con un nivel medio de estudios (bachillerato o formación profesional de grado medio) y quienes incitaron a sus hijos para que realicen estudios superiores, con el fin de consolidar la posición social relativamente elevada introducida en la familia. Entre los padres de este grupo, encontramos propietarios de pequeños negocios y asalariados en el sector privado, que disfrutaron de cierta promoción profesional en sus empresas. A modo de ejemplo, el padre de Joan, tras obtener el bachillerato y empezar a trabajar de joven, llegó a ser “representante de una firma a nivel de España, por lo que ha tenido que viajar

mucho”⁸⁶. También, ha podido crear un pequeño negocio para su esposa (con cinco empleados bajo su cargo) y acceder a la compra de una segunda residencia para las vacaciones. De igual modo, el padre de Danilo de joven empezó a trabajar sin cualificación, se fue especializando profesionalmente y rápidamente consiguió prosperar y ascender socialmente. Así es como nos lo cuenta:

DANILO: Mi padre se quedó sin padre de joven, se puso a trabajar enseguida como hermano mayor y se quedó con su madre, aquí en Barcelona, concretamente en el [nombre del barrio]. Y se puso a trabajar enseguida como mono, obrero en una empresa de motores industriales y de camiones y cosas así. Y desde entonces, se fue haciendo técnico pero no tiene estudios universitarios. A mi padre le fue más o menos bien. Cuando yo era niño, adolescente, fue escalando y se fue convirtiendo en administrador de empresas en la industria de azulejos, suelos... y empezó a ganar un buen sueldo. [...] Entonces, yo nací en un barrio obrero, muy gitano, en [nombre del barrio] que está aquí en Barcelona. Y cuando yo era chico, a mi padre le empezó a ir bien, y se fueron a buscar el sueño que era en aquel momento vivir en [nombre de un municipio]... que era como el pueblo burgués por excelencia, ¿no? Sigue siéndolo bastante, ¿no? Es un pueblo con una renta per cápita altísima, creo que una de las cinco más altas del Estado español. Y bueno, especialmente a mi padre le empezó a ir bien, a ganar dinero, y fueron a buscar esto (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

Trayectorias escolares y estrategias familiares

El capital económico juega un rol importante en la elaboración de las estrategias familiares en general y de las estrategias educativas en particular. Como señala Agnès Van Zanten (2009), éste tiene efectos significativos en las trayectorias escolares de manera directa (jugando un papel clave en la constitución del capital cultural, puesto que los recursos de este tipo pueden ser “comprados” de diferentes formas) o indirecta (facilitando las elecciones escolares que requieren de recursos financieros).

Más que en los otros perfiles sociales analizados, los entrevistados de este perfil expresan la utilización de cursos particulares de refuerzo escolar, sobre todo para evitar todo riesgo de suspenso o repetición⁸⁷. Por ejemplo, Lucía nos cuenta: “Mis padres

⁸⁶ Solamente esta información es la que el entrevistado ha querido ofrecer con respecto a la ocupación de su padre.

⁸⁷ Aun así, algunos de nuestros entrevistados (Ana y Danilo) mencionan que “por la tontería adolescente” o la “crisis de identidad adolescente” han repetido tercero de BUP o COU. En efecto, destacan el “enorme disgusto” que se llevaron sus padres.

trabajaban muchas horas y llegaban a casa a partir de las ocho de la noche. Yo recuerdo que de pequeños, mi hermano y yo, tuvimos dos o tres personas que nos hacían de canguros y que además nos ayudaban a hacer los deberes”. A su vez, Joan evoca: “En los veranos, mis padres tienen una casa en [nombre de una zona costera], entonces, generalmente la familia iba allí, menos... generalmente yo... porque durante la semana me metían en un colegio de aquí de Barcelona, para intentar recuperar todo lo que no había hecho durante el año. Entonces, durante la semana me quedaba aquí, y durante el fin de semana subía allí”.

En los relatos, también se puede notar que, con el fin de ofrecer a sus hijos los mejores caminos posibles en el sistema de enseñanza, sus padres han recurrido a tres tipos de estrategias relativas a la elección del establecimiento escolar: la elección de un establecimiento privado; la elección de otro establecimiento público y la elección de un lugar de residencia próximo a un “buen” establecimiento⁸⁸. A modo de ejemplo del primer tipo de estrategia, como se ha observado más arriba, los padres de Joan optaron por trasladar a su hijo desde un establecimiento concertado religioso a un establecimiento privado laico, con el propósito de que éste obtenga una buena nota media en COU, pueda acceder a la universidad y tenga un abanico más amplio en lo que concierne a las disciplinas de estudios. En cuanto al segundo tipo de estrategia, el caso de Emma es claramente ilustrativo al respecto. Ella asistía a un colegio concertado laico, que luego se convirtió en público. Para continuar el bachillerato, su familia había decidido enviarla a otro establecimiento público. Sin embargo, a sus padres y a ella, no les agradaba aquellos que se encontraban en su barrio –básicamente en razón de la composición social de su alumnado. Es así que, pese a las dificultades, su madre se moviliza y finalmente consigue enviarla al instituto de un barrio más alejado. Tal y como Emma lo expresa:

EMMA: Al escoger el instituto, iba por puntos... por proximidad a casa y otras cosas más... y los institutos que me tocaban, a mis padres y a mí, no nos gustaban. Y a raíz de que mi madre... aquí sí que se puso a rellenar solicitudes, hablar con el director y tal... y conseguí que entrara en un instituto del [nombre de un barrio], aunque yo soy [nombre de su barrio]. Por zona no me tocaba, pero hubo vacantes y entré. Y lo agradecí bastante, la verdad. Porque los de mi barrio, no sé, no me daban buena impresión. [...] Yo lo único que no quería, era ir a los institutos de mi

⁸⁸ Aquí se evocan tres de los cuatro tipos de estrategias de elección escolar, caracterizadas por Van Zanten (2009), y que se desprenden de los relatos de nuestros entrevistados.

barrio... más por el ambiente del barrio. Venía gente de [nombre de otro barrio]... y en aquel momento, la gente... que sí que después puede ser muy maja [eh], pero en ese momento la gente que veía en el instituto, no me convencía. Los compañeros de mi antiguo cole, con los que me llevaba bien, se fueron a otros institutos. Unos a [institutos] privados, otros a concertados. Como no todo el mundo vivía cerca de mi antiguo cole, porque al ser concertado no tienes por qué vivir al lado [nombre de un barrio]. Entonces, la gente se iba a los de sus barrios. Y yo me fui sola a un instituto público del [nombre del barrio] (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

Por último, el tercer tipo de estrategia es aquel que reside en la elección de un lugar de residencia próximo a un “buen” establecimiento, permitiendo un doble cierre, residencial y escolar, entre las categorías sociales relativamente favorecidas. Esta estrategia es particularmente reservada para los grupos sociales dotados de un elevado capital económico, en razón de los elevados precios de las viviendas en los barrios o zonas privilegiadas que se encuentran dentro o próximas de las grandes urbes (Van Zanten, 2009). Uno de los casos que lo explicita es el Danilo, quien realiza una asociación entre el aumento del capital económico de su padre, la elección de una zona residencial por parte de su familia y, consecuentemente, la elección parental de enviarle –tanto a él como a su hermana– a un instituto cercano a su lugar de residencia (primero a un instituto concertado y luego a otro privado).

DANILO: Mis padres me cambiaron [de centro escolar]. No sé exactamente por qué. Bueno, supongo que sí lo sé, pero me da hasta vergüenza decirlo... bueno, me cambiaron por esnobismo, básicamente... porque era un poco hippie, a pesar de ser concertado. Y bueno, abrieron una escuela cerca de [nombre de un municipio] y me mandaron ahí. De hecho, mi padre pasa totalmente de la iglesia y de repente, a mi hermana la envía a una escuela de monjitas, que son lo más neoliberal que hay, y yo voy primero a una escuela concertada, pero hippie... y luego me voy a una privada muy pija, pero laica y mixta, con este elitismo de gente de mucho dinero. Era cara. Y yo pues... pues nada (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

Además de estas maneras más explícitas de apuesta por el capital cultural y, conjuntamente, por el capital social; existen otras formas de influenciar a los hijos para que acepten los objetivos e intenciones de sus padres. Una de ellas es la “persuasión”. Se trata de hacer que los hijos se orienten en la dirección que sus padres han elegido para ellos, e incluso, hacerles creer que éstas son sus propias elecciones (Van Zanten,

2009). Para ello, se tiende a reducir progresivamente el universo deseable de sus hijos con respecto a diferentes ámbitos de elección: los amigos, el ocio, el estudio, la profesión⁸⁹, etc. Tal persuasión se evidencia en los relatos de nuestros entrevistados, en lo que concierne a las actividades extra-escolares: “Recuerdo que hacía inglés. Iba porque mi padre tiene una obsesión de que se tiene que saber inglés”, cuenta Emma; “Mi padre se aficionó mucho a la equitación y entonces, a partir de los seis años, me subió a un caballo y hasta la adolescencia ya avanzada, íbamos los sábados o domingos por la mañana”, expresa Danilo. Igualmente, sucede en relación con la orientación de los estudios. A la hora de elegir la carrera, particularmente, los entrevistados suelen hacer alusión a la influencia de la autoridad parental y la necesidad de establecer negociaciones con sus progenitores. La mayoría de estas negociaciones tienen como resultado la priorización del valor instrumental de la inversión educativa, en el marco de haz de posibles de sus padres. Aunque algunos entrevistados, como por ejemplo Lucía, también parecen haber estado orientados por una especie de *alodoxia* (Bourdieu, 1998: 141), en el sentido de haber concedido a las titulaciones que han elegido un valor que no les es reconocido objetivamente y que por ello se sienten en parte arrepentidos.

LUCÍA: Tenía varias opciones de carreras. [...] Ahí sí que, por ejemplo, Historia me hacía mucha ilusión, pero creo me influyó mucho el entorno familiar y otras personas, que desprestigiaban mucho la carrera. No la desprestigiaban como carrera o como estudio, sino como algo que no me iba a servir para encontrar trabajo ¿no? Me decían: “estudia algo que sea más práctico, que te sirva más, que luego encuentres trabajo”. Entonces, me quedé un poco con las ganas [de estudiar Historia] y escogí Pedagogía. Pero no sé por qué, la verdad. Porque tenía que escoger algo al final. Y en ese momento, no me veía trabajando de maestra, necesitaba algo que fuera más allá. Yo necesitaba algo que fuera más teórico, en lugar de estar dirigido directamente a la práctica. Y luego, con los años, me he dado cuenta que igual me hubiera gustado estudiar Magisterio y estaría mejor a nivel laboral. Me hubiera servido más para colocarme en el mundo laboral (Lucía, 30 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

DANILO: [Al terminar el bachillerato] Mi padre en aquel entonces ejercía una influencia contundente, desde esa lejanía, porque nunca estuvo realmente cerca a nivel emocional,

⁸⁹ Claude Thélot (1982: 154) demostró que los deseos y aspiraciones profesionales expresadas por los adolescentes, dependen ciertamente del carácter psicológico de cada uno, pero sobre todo del medio social en el que viven. Las aspiraciones profesionales desarrolladas por los adolescentes ponen en juego al conjunto de la familia: son “la expresión de estrategias familiares”, que van más allá de las “simples elecciones individuales”.

educativo y pedagógico. De hecho, siempre fue una relación bastante problemática y conflictiva. Pero era autoritario y ejercía sus derechos como tal ¿no? De algún modo, a mí me apetecía Psicología... Sociología también... en aquel momento también me rondaba la Música, pero es algo que para mis padres era demasiado riesgoso. No lo contemplaban como una posibilidad. Muy bien, un hobby... eran más bien de esto, ¿no? Mi padre tuvo un hermano que se dedicó a ello y estuvo un poco mal... y creo que eso también le influyó muy negativamente, ¿no? Él, en cambio, era técnico, era un tipo serio ¿no? Y esto de la Música, como que no. [...] Y bueno, mi padre acabó tirando un poco por la Sociología, porque él la veía orientada al Marketing... Recursos Humanos... empresas. Claro, él la veía dentro de su lenguaje, de su mundo, y le parecía que era un futuro prometedor para su hijo, dentro de su estrecho mundo. Claro, supongo que en ese momento, a mis 18 años, debo admitir que fue un factor importante. Pero, pobre, luego le falló. Le salió el tiro por la culata al hombre (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

Por otra parte, una anécdota particularmente recurrente en sus relatos es la mención de “malos” o “deficientes” consejos por parte de su consejero de orientación. En efecto, los entrevistados a menudo ponen de manifiesto una falta de acceso a la información, que les haya permitido construir un proyecto de vida académica más acorde a sus “gustos”, “pasiones” o “ambiciones”.

ENTREVISTADORA: Y antes de empezar la carrera ¿tenías algún proyecto? ¿Sabías a qué te querías dedicar?

DANILO: No, no tenía ni idea. Estaba muy verde, ya te digo, si alguien me hubiera ayudado a orientarme hacia lo que yo ya demostraba como pasiones... el gusto por las imágenes, por la fotografía y sobre todo, por la música... esto ya estaba en aquel momento (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

EMMA: Yo tengo el recuerdo que mi tutora de bachillerato, del último año, fue lo peor. Bueno, ahora lo veo. En ese momento ni me lo planteé. Pero no me enseñó todas las posibilidades que tienes a la hora de escoger. Es eso. Yo escogí una carrera, pero no me dieron a conocer otras alternativas que no fuera la carrera universitaria. Entiendo que cuando vas bien con las notas, nadie te plantea la posibilidad de hacer una FP... es lo típico. Y a la hora de escoger la carrera, creo que tampoco se nos mostró todas las carreras posibles que había. Porque justo en el mismo año que yo puse las opciones, salió una carrera que me gustaba y que yo me enteré cuando ya estaba en la carrera que había escogido. Y fue como: ¡ostras!, a lo mejor me hubiese interesado. Al empezar la universidad pensaba que no había escogido bien la carrera y esto es porque alguien no me ha orientado bien (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

ENTREVISTADORA: Y a la hora de elegir la carrera, ¿qué era lo que más te motivaba?

JOAN: [uf] Al final, y es ahí donde falla todo el sistema... Es la imagen que te creas de lo que crees que vas hacer... y al final es un mundo de ilusiones, ¿no? Que se puede hacer en algunos casos, pero creo que uno no está bien orientado [...] Creo que no tuve demasiadas herramientas para decidir. No supe el abanico de posibilidades que podía tener (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

Una insistencia parental en los estudios universitarios

La prolongación de los estudios constituye un elemento central de las estrategias familiares de todos los grupos sociales (Baudelot y Establet, 2000: 129), pero en este perfil social, el seguimiento de los estudios superiores responde a una apuesta parental un tanto más fuerte: provenientes de un medio social más rico en capital económico que en capital cultural, sus padres siempre han insistido sobre la necesidad imperiosa de llegar a la universidad. Los entrevistados entienden que esta cuestión tiene un alto componente generacional, en el sentido de “estudiar lo que ellos no estudiaron”, “estudiar para llegar lejos”, “estudiar para asegurarse un próspero futuro”. E incluso, es común que hagan referencia a la aplicación de una especie de *histéresis del habitus* (Bourdieu, 2011) por parte de sus progenitores, es decir, considerar que éstos se han manejado con categorías de percepción y apreciación que corresponde a un estado anterior –aquel de su “época”– de las titulaciones superiores y su correlativa relación con los puestos. A este respecto, además, recordemos que el efecto de histéresis, según Pierre Bourdieu (2011: 153), “es tanto más marcado cuanto mayor es la distancia con el sistema escolar y más débil o abstracta es la información respecto del mercado de los títulos escolares”.

EMMA: Sí que mis padres son de la época de que se tiene que tener una carrera para llegar lejos. La típica frase. Yo creo que toda mi generación la tiene inculcada. O te lo hacían ver así. Que tenías que estudiar más que tus padres para llegar a un sitio. Por tanto, mis padres contentos de que siguiera la universidad (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

JOAN: Mis padres sí o sí querían universidad. Porque mi hermana mayor estudió en la universidad, mi hermano mayor también, yo también y mi hermano el pequeño, también. Para ellos, eso es algo muy importante. Es algo... también mucha gente aquí, de mi quinta y de mi posición... que tiene padres trabajadores... siente que nos han intentado impregnar el estudio

porque ellos no lo han tenido. Es muy lógico. Muy comprensible. Eso sí que lo he notado. Han insistido hasta la saciedad en este sentido: “estudia, estudia, estudia...” (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

LUCÍA: Mis padres querían que estudiáramos [ella y su hermano]. Ellos querían que estudiáramos lo que ellos no habían estudiado. Ellos tenían la sensación de que se ganaban la vida más o menos bien, tenían sus trabajos, pero querían que nosotros estudiáramos y llegáramos hasta la universidad (Lucía, 30 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

DANILO: Yo hice todo el recorrido hasta finalizar la universidad, por descontado [...] También, creo que es una cosa muy generacional ¿no? Mis padres pasaron de ser obreros a ser de clase media, en un momento dado, quizás media alta... mi padre concretamente. Pero bueno, por un tema meramente económico. Por lo demás, para nada ¿no? Entonces, todo se daba como muy descontado. En ningún momento mis padres dieron opción a decir: “existe otro mundo, que es la formación profesional, que es aprender un oficio y tal...”. Mis padres querían dos hijos con título universitario. Es esta generación que quería dar lo mejor a sus hijos, y para ellos, lo mejor para sus hijos, era una carrera universitaria, ¿no? Y hasta donde pudieran llegar, ¿no?.. Ellos estaban convencidos de que esto nos iba a asegurar un espléndido y seguro futuro, ¿no? [...] A mi padre le hubiera encantado que yo fuera un tío próspero, de traje y corbata, que hubiera ganado muchísimo dinero. Muy recientemente ha podido aceptar que no ha sido así (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

Las trayectorias educativas de los entrevistados de nuestra muestra son todas lineales hasta la finalización de los estudios superiores. Todos ellos optaron por la universidad pública. Siempre continuaron en la misma titulación⁹⁰ y en la misma universidad. En ningún momento se plantearon la posibilidad de aplazar, interrumpir o abandonar su formación universitaria para iniciar otros tipos de itinerarios: formativos fuera de la universidad, de dedicación exclusiva al mundo laboral, de experiencia personal en el extranjero (*Gap year* entre el bachillerato y el comienzo de los estudios superiores⁹¹), etc. En algunos casos (Danilo, Ana, Joan, Emma), no obstante, estos

⁹⁰ Según John Goldthorpe (2007), para los hijos de la pequeña burguesía, sobre todo para los varones, es recurrente heredar el negocio de los padres. A este respecto, resulta curioso que ninguno de los entrevistados, hijos de pequeños empresarios, se haya orientado por una titulación que permita la profesionalización de la actividad empresarial de la familia. Sus hermanos tampoco lo han hecho y casi todos trabajan como profesionales asalariados en empresas privadas.

⁹¹ A modo de ejemplo, como señala Cécile Van de Velde (2008: 42), el hecho de hacer una “pausa”, antes de comenzar los estudios superiores, es considerado legítimo en las clases sociales acomodadas de Inglaterra, pero sobre todo es uniformemente aplicado en todos los medios sociales de Dinamarca. Su

procesos lineales estuvieron marcados por ciertas dificultades para finalizar a tiempo sus estudios, es decir, de acuerdo a los años requeridos por el programa de estudios de sus respectivas titulaciones. Esto se debe a razones de carácter académico (“Biología son cuatro y yo me la saqué en seis. Tengo el recuerdo de estudiar un montón y suspender, de decepcionarme, de decirme ‘no sirvo más para esto’. Me llegué a quedar en blanco en exámenes de los nervios. Y retiradas antes de un examen porque no podía. O sea, me costó lo suyo”, declara Emma), aunque también, a la dificultad de compatibilizar estudios y trabajo, a partir de los últimos años de carrera (“Seis años me llevó sacarme la carrera. Lo que pasa que los tres primeros me dediqué exclusivamente al estudio, y en los tres últimos ya no hacía una vida tan universitaria. Empecé a trabajar más y se me complicaba, especialmente durante los dos últimos años”, dice Danilo).

Entre los entrevistados, algunos realizaron estancias de estudio en el extranjero en su paso por la universidad. Por ejemplo, Emma se fue con una beca Erasmus seis meses a Italia, Toni realizó parte de sus estudios en México y Joan finalizó su proyecto de fin de carrera en Chile⁹². En cambio, los otros decidieron irse a Inglaterra una vez finalizada su carrera, básicamente para aprender inglés⁹³.

España se caracteriza por consagrar el principio de responsabilidad parental durante la fase de los estudios y de integración profesional de los jóvenes (Van de Velde, 2008). Las becas que el Estado destina a los estudiantes son más bien residuales y establecidas por criterios sociales, tomando mayoritariamente en cuenta los ingresos parentales. A este respecto, en su análisis comparativo sobre el proceso de transición la vida adulta en Europa, Cécile Van de Velde (2008) muestra que el caso de España se contrasta principalmente con el de Dinamarca, donde las ayudas financieras de estudios son universales y directas a los estudiantes⁹⁴. Por el contrario, en el sistema español de

sistema universitario, incluso, valoriza positivamente este año transitorio a la hora de seleccionar a sus alumnos.

⁹² Estos entrevistados expresan el hecho de haber estado constreñidos por “la prueba de nivel de idiomas”, para poder irse de Erasmus “a Inglaterra, Alemania o Francia”. De este modo, se fueron a países que no le requerían realizar la mencionada prueba de nivel. Si bien Emma y Toni obtuvieron una beca para realizar sus respectivas estancias académicas, Joan recurrió a su propio financiamiento.

⁹³ Ana nos cuenta que al finalizar la carrera, es cuando comenzó seriamente su formación en inglés. Después de estar un poco más de dos años en su empleo, decidió tomarse una excedencia, e irse a Inglaterra, durante nueve meses. Para ello, recurrió a sus ahorros y si bien realizó algún que otro “trabajillo”, se dedicó sobre todo a estudiar inglés. Danilo también se fue Inglaterra una vez finalizada la carrera y estuvo allí, trabajando de cocinero, durante un año.

⁹⁴ En general, el sistema danés de financiamiento de la vida de estudiante, es uno de los más generosos de Europa. A partir de los 18 años o a partir de comenzar la educación superior, todo ciudadano danés tiene derecho a una beca de estudio, independientemente de los ingresos de sus padres. Ésta es subsidiaria solo en relación con los ingresos de la actividad salarial individual. Esto es, el estudiante puede completar su

educación superior, solo los más desfavorecidos pueden llegar a tener acceso a prestaciones para estudiar y la proporción de beneficiarios, por lo general, es aún más limitada.

Por más que algunos de nuestros entrevistados indican haberlas solicitado, ninguno de ellos ha recibido becas para estudiar en la universidad⁹⁵. Los padres son quienes han financiado la trayectoria educativa de sus hijos hasta cuando éstos han creído que era legítima, esto es, hasta el momento en que han finalizado la primera titulación superior. Después, suelen ser ellos mismos (los hijos), quienes se hacen cargo del pago de una segunda titulación de ciclo superior o estudios de postgrado, ya sea mediante sus propios ingresos laborales o mediante la solicitud de un préstamo bancario. Como señalan Juan Manuel Cabrera, Javier Díaz y Olga González (2011), el programa español de préstamos para estudios de postgrados se inició en 2007, quedando su devolución condicionada a la obtención de una renta futura, por lo que parecía que tal programa optaba por seguir el modelo de préstamos-renta que funcionaba, desde hace algunos años, en varios países anglosajones o de “cultura anglosajona”. Estos préstamos-renta “clásicos”, sin ser homogéneos, se caracterizan por compartir ciertos rasgos básicos: su devolución (1) se inicia una vez que se terminan los estudios para los que se ha solicitado el préstamo y se tiene un trabajo remunerado; (2) se efectúa solamente si la renta supera un determinado umbral o mínimo de ingresos; (3) se suspende durante los períodos de paro o en los que los ingresos desciendan por debajo del umbral; (4) se realiza vía la retención tributaria (Impuesto sobre Renta personal) y en un plazo de amortización considerable (entre 20 y 25 años). En otros términos, la devolución es proclive a ajustarse a la capacidad de pago del prestatario y a los vaivenes de ésta a lo largo de la vida laboral. No obstante, en el caso de España, el programa más bien surgió desde la figura de “cuasi préstamos-renta” y su diseño se ha modificado al

beca de estudio con una actividad asalariada, pero sabiendo que, a partir de un determinado umbral de salario, tal ayuda decrece. Además, esta beca se instaura en un sistema de “bonos mensuales”, que es bastante flexible en términos de temporalidad. Tales bonos (1) cubren seis años de formación (el stock máximo es de 72 bonos); (2) se pueden disfrutar de forma discontinua –permitiendo interrumpir y reanudar los estudios–; y (3) no tienen una edad límite específica para su utilización. Esta flexibilidad favorece el desarrollo de trayectorias de experimentación, de idas y vueltas entre los estudios y el empleo (Van de Velde, 2008).

⁹⁵ Solamente algunos de los entrevistados han obtenido deducciones en el pago de las matrículas por pertenecer a una familia numerosa, pero ninguno de ellos ha accedido a becas de estudio. A este respecto, Ana declara: “Mira que mis padres las han pedido [las becas] y tal... porque no es que fuéramos holgados de dinero. Pero bueno, nunca nos tocaba... mi padre cobraba más que el mínimo y nunca nos tocaba”.

hilo de las sucesivas convocatorias⁹⁶ (en cuanto al acceso, el periodo de carencia, el periodo de amortización y el tipo de interés), de tal manera que su carácter inicial se ha ido difuminando de forma paulatina, acercándose a un “préstamo convencional puro” – aunque con unas condiciones más ventajosas, en razón de no requerir un avalista, proporcionar un periodo de carencia, y un tipo de interés subvencionado y estipulado por el Instituto de Crédito Oficial (ICO)⁹⁷ hasta finalmente desaparecer en el contexto de la crisis económica⁹⁸.

JOAN: En mi caso teníamos una ayuda por familia numerosa. La primera carrera me la pagaron mis padres y la segunda carrera me la pagué toda yo [hizo un segundo ciclo de ingeniería superior en organización industrial, pero todavía debe realizar el proyecto final para obtener la titulación], al ser semi-presencial, ahí la [nombre de la universidad] era más cara. Pero bueno, yo estaba trabajando, tenía un salario correcto en aquel entonces y me la pude pagar. Yo ya ni vivía con mis padres, ni nada (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

EMMA: La primera carrera [Biología] me la pagaron mis padres y la segunda [Ciencias Ambientales] me la he pagado yo. Aunque ellos me han adelantado parte del dinero porque yo sola no podía pagar de golpe (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

DANILO: No, beca papá. Pagado mi padre. La [nombre de la universidad] era bastante más viable que ahora. Pero por ser una universidad pública, ya era flagrante el coste. Pero bueno, en aquel momento mi padre quería asumir el gasto... y también ese perfil que él tiene, de dar eso a sus hijos ¿no? Pero bueno, eso sí, eso nos lo dio, nos pagó los estudios a mi hermana y a mí... hasta la carrera, luego ya espabilate. Cuando yo quise hacer otras cosas, ya no... [...] [El máster] me lo pagué todo yo... pedí un crédito bancario y, claro, me quedé sin un maldito duro, sin dinero total... (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

Finalmente, si bien los entrevistados de este perfil tienen la impresión que sus padres han apostado por la acumulación de capital escolar con el fin de que sus hijos se

⁹⁶ Cambiando además su denominación de “Préstamos ligados a la posesión de una renta futura” a “Préstamos universitarios”.

⁹⁷ Para un análisis preciso sobre las características y la evolución del programa español, tanto en su aspecto cualitativo (rasgos básicos de cada convocatoria) como cuantitativo (importes, beneficiarios, etc.), véase Juan Manuel Cabrera *et al.* (2011).

⁹⁸ La última convocatoria registrada hasta el momento, es la convocatoria 2011. Véase en línea: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/becas-ayudassubvenciones/para-estudiar/universidad/master/prestamo-renta-universidad.html>

puedan asegurar un “próspero futuro”, ellos consideran que sus títulos constituyen una “llave obsoleta” para rentabilizar en términos de posición de social. Esencialmente, valoran su formación, en el sentido que ha sido el mecanismo por excelencia para aprender a “pensar” y “crecer” como personas. Esto no significa que desestimen el valor instrumental de la inversión en educación. Cuando se les pregunta sobre las razones por las cuales han continuado sus estudios (segunda carrera o de postgrados), es recurrente que en sus discursos prevalezca tal valor instrumental: “Tenía ganas de saber más, pero sobre todo lo pensaba como otra opción que me podía abrir puertas”, señala Emma. A su vez, los entrevistados resaltan el requisito de contar con otros tipos de capitales para conseguir un buen empleo. Más precisamente, sobre todo hacen alusión a la importancia del capital social como mecanismo “clave” que facilita una buena posición laboral.

ANA: Antes se veía esto: si estudias una carrera, tendrás una vida próspera, un buen trabajo, vivirás bien. Y ahora mismo, en este país, sobra gente titulada... Y en los próximos años también seguirá sobrando. Creo que te da más oportunidades tener una carrera, pero ya no para ejercer lo que has estudiado, sino para hacer otras cosas... No hace falta que te centres en lo que hayas estudiado... (Ana, 31 años, Máster, Empleada en una consultoría).

EMMA: Yo creo que, hoy en día, el hecho de hacer una carrera te enseña a pensar... a crecer... pero no te asegura un buen empleo. A lo mejor antes sí, porque costaba llegar a la universidad. Pero ahora, ya no... tener estudios ya no es una criba. Tal y como está la situación, el enchufe es la clave a la hora de tener o no, un buen empleo (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

ENTREVISTADORA: A ti te parece que los estudios superiores, ¿permiten acceder a buenos empleos, a tener “éxito profesional”?

DANILO: Ahora mismo en España no. No rotundamente. Claro, y ahí está ese gran desajuste con la generación de nuestros padres. Nuestros padres creían que eso era diferencial, que los estudios iban a hacer distinguidos a sus hijos. Y de repente, estudiar una carrera no garantiza nada. Y a mí me parece cojonudo. Me parece absolutamente necesario. Lo que pasa que creo, que antes de eso, hay que reformar mucho la educación básica y obligatoria. Hay que transformar más cosas... los chavales, incluso, deben tener más herramientas para orientarse a una carrera o un oficio. Pero, cuando yo era pequeño, lo de la FP era despectivo. O sea, dedicarte a un oficio era despectivo. Y de repente, ahora lo estamos sufriendo todos... [...] Pero tener una carrera universitaria, hoy en día, no significa absolutamente nada a nivel de abertura de puertas y tal... Hay una gran tira de Quino que define muy bien esto. Es un chico que se

acaba de graduar, llega a un pedestal y está un gran juez que le dice: toma la llave ultracomputada de la puerta de tu futuro, ¿no?... y el chico dice: ¡guau!... es una llave como muy moderna, de tarjeta y con agujeritos y tal... y al llegar a la viñeta final, vemos que el chico se encuentra con una puerta de madera con candados grandes y oxidados... por lo que la llave en la mano estaba obsoleta. Pues eso. Para mí es eso lo que está sucediendo (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

7.2. Trayectorias profesionales de búsqueda, con altibajos

Es posible distinguir dos tipos de trayectorias profesionales de los entrevistados de este perfil: por un lado, trayectorias profesionales vinculadas a su formación previa, que en función de la tipología de Joaquim Casal (1996), se podrían calificar de “aproximación sucesiva” e incluso de “éxito precoz” hasta el comienzo de la crisis económica; y, por otro lado, trayectorias profesionales más bien “precarias”, que se caracterizan por haber tenido la ocasión de acceder solamente por un periodo corto (en carácter de sustitución) a un “buen empleo” acorde con su nivel de formación. Estas trayectorias se plasman de modo diferente según el género. Si el primer tipo está más sobrerrepresentada entre los hombres, el segundo tipo de trayectoria resulta más usual entre las mujeres de nuestra muestra.

Trayectorias profesionales: masculinas de “aproximación sucesiva” y femeninas más bien “precarias”

En lo que concierne al primer tipo de trayectoria, a modo de ejemplo, se encuentra el caso de Toni y de Joan. Toni, de 35 años, se tituló en Psicología y se encontró durante unos meses en situación de desempleo. Luego, decidió realizar un máster en Psicología Clínica y de la Salud, “un poco buscando la especialización” y “para tener más posibilidades en el mercado laboral”. Al finalizar sus estudios de postgrados, enseguida comienza a trabajar en una fundación. Al mismo tiempo, le conceden una beca para realizar una maestría de Antropología social en México. Se marcha allí para estudiar durante dos años y, aplaza su estancia un año más, para dar clases en la universidad. Regresa a España para trabajar en la misma fundación y le asignan el puesto de coordinador de proyectos, pero renuncia a los seis meses porque “había malestar y era un trabajo que se estaba haciendo demasiado duro”. Después es contratado por una

revista especializada en Psicología, en la que se dedica a la divulgación (redactor) de las investigaciones y otros tipos de actualidades académicas de la disciplina. Este empleo le “gustaba mucho”, según sus términos. Considera, además, que aquí ha tenido su “mejor horario” (de 8:30h a 15h) y su “mejor salario” (alrededor de 1.500 € netos por mes). Pero luego de tres años, le ofrecen participar en otro proyecto más vinculado a la intervención social, para trabajar en la unidad de cuidados paliativos pediátricos de un hospital y, tras pensárselo bastante, finalmente opta por aceptar este nuevo desafío. Lo que le motivaba era “volver a la intervención directa”, a un empleo similar a aquel de las prácticas que había realizado para obtener el máster. Pero, como él indica, “el proyecto duró poco, porque justo se estaba expandiendo la crisis económica”. Éste dependía de financiamiento público y privado, y a finales de 2011, no le volvieron a renovar su contrato. Desde entonces, nuestro entrevistado llevaba nueve meses en búsqueda de empleo. Similar a este caso es el de Joan, que se describe al comienzo de este capítulo, cuya trayectoria se caracteriza por ascender hacia las posiciones de mayor jerarquía profesional en el sector de la construcción y posteriormente declina, encontrándose con el desempleo en el contexto de agravamiento de las crisis.

En cambio, el segundo tipo de trayectoria es aquel que se caracteriza por haber tenido la ocasión de acceder, solamente por un periodo corto (en carácter de sustitución), a un “buen empleo” acorde con su nivel de formación. A este respecto, el caso de Lucía y Emma es ilustrativo. Lucía, de 30 años, comenzó a trabajar en un hospital haciendo tareas de atención al público, específicamente durante los veranos y las vacaciones de Navidad. Al titularse en Pedagogía, adquirió los libros para prepararse las oposiciones y se matriculó para realizar el respectivo examen, pero finalmente no se presentó. Es así que, según su expresión, desempeñó “trabajillos pequeños”: primero estuvo de monitora en un comedor escolar, y luego fue guía y monitora de talleres en un museo, durante un periodo de dos años. Declara que hubiera permanecido en este último empleo, pero renunció porque le interesaba ganar más dinero para poder irse de la casa de sus padres. Para ello, se apuntó a las listas de sustitución del departamento de educación, para las plazas destinadas a los pedagogos. No obstante, como en aquel momento la demanda de profesores de nivel primario era mayor que la oferta, la llamaron para hacer sustituciones de maestra de primaria. En tal empleo se mantuvo durante casi dos años. Luego, no la volvieron a solicitar y empezó a buscar otro empleo fuera de la educación pública, porque “veía que ahí la cosa iba a tardar”. En el momento de realizar la entrevista, llevaba tres años de auxiliar de servicios sociales.

La trayectoria profesional de Emma, de 32 años, presenta igualmente la característica de haber estado solo provisionalmente en empleos relativamente cualificados. Ella empezó a trabajar durante los dos últimos años de la carrera. Inicialmente, estuvo de monitora en un comedor escolar y posteriormente, fue repartidora de periódicos gratuitos. Si bien creía que este empleo sería “provisional” hasta la obtención de su titulación en Biología y Ciencias Ambientales, se mantuvo en él durante seis años. Más tarde, la seleccionaron para trabajar como educadora ambiental, con niños en la playa. Ella considera que este empleo es el único que ha tenido acorde con su formación. Dice que le gustaba y además, cree que estaba relativamente bien remunerada. Pero solo la contrataron temporalmente, para efectuar una sustitución durante los seis meses de primavera-verano y no la volvieron a solicitar. De ahí que aceptó otro empleo, en el que le ofrecieron un contrato fijo de auxiliar administrativa, a tiempo completo y por un salario que no supera los 1.000 € netos por mes. En el año 2012, al realizar la entrevista, ya hacía cuatro años que se encontraba en esta última ocupación. En efecto, su discurso desprende un severo balance de su trayectoria profesional:

EMMA: Yo creo que siempre he hecho trabajos basura, hasta que llegué a lo de la educación ambiental, que hice un cambio... para mí, una subida a nivel de salario y de gratificación personal. Para mí, fue la subida máxima. Cuando se acabó, volví a lo basura. Y ya fue estancamiento. Podría ser peor, pero estoy estancada... [...] Ahora no tengo una satisfacción personal. No me siento realizada. No es llegar a casa y decir: ¡qué bien, estuve en el trabajo! (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

A diferencia de Emma, quien manifiesta cierta “resignación” (más en sintonía con la experiencia del perfil social que se abordará en el siguiente capítulo) y concibe su trayectoria como predominantemente “estancada” (sin posibilidad de ascenso); otros entrevistados califican su trayectoria profesional como “un proceso de búsqueda, sin prisa pero sin pausa” (Danilo), “de ir haciendo sobre la marcha” (Lucía).

Perspectiva profesional: realizarse en el trabajo

Cuando a los individuos de este perfil se les pregunta sobre las características que a su juicio debe tener “un buen empleo”, en sus respuestas predominan los argumentos de la

esfera del “estar” en detrimento del “tener” (Baudelot y Establet, 2000). Tener un buen empleo, es “estar haciendo lo que a uno le gusta, le ilusiona” (Joan), “estar haciendo aquello en lo que uno cree y realmente le apasiona” (Danilo), en el que se “siente a gusto con lo que hace” (Lucía), en el que puede “ejercer lo que anhela... ejercer tus ambiciones y estar gratificado por lo que estás haciendo” (Ana). Entre los individuos de este perfil, lo que prioritariamente se busca es “realizarse en el trabajo”, “sentirse motivado”, “hacer algo que les llene”:

DANILO: Básicamente [un “buen empleo”] tiene que corresponder a aquello en lo que crees y aquello que realmente te apasiona. Primero, porque creo que es la única forma de poder trabajar al 100 % de tus posibilidades. Segundo, porque es la única forma de hacer coincidir cuerpo y alma vitalmente. Y eso es lo primordial [...] Yo creo que hay que dedicarse a lo que uno cree, es la única forma de aportar algo, no hay otra... Lo que te decía antes: satisfacción personal, auto-realización, y a partir de eso, está directamente asociado a “por ahí algo aportas” (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

EMMA: Para mí, un buen trabajo sería algo que me llene. Eso es lo que me gustaría tener. Que no me generara lo que me genera ahora: qué rabia... o ¿por qué hago esto?... Para mí, un buen trabajo sería [aquel] en el que me sienta cómoda, al que quiero ir a trabajar y me motive. Porque la pena es que el trabajo te ocupa casi toda la vida. Y te cubre casi toda la jornada del día. Es que casi ni tienes tiempo para ti. Por tanto, para mí sería estar en un sitio que realmente me llenara. Aunque tuviera malos días, porque en los trabajos hay malos días, hay cosas que nos gustan hacer y cosas que no, pero por lo menos estar en un sitio donde uno quiere estar. Aparte, como no soy derrochadora, no me preocupa el cobrar mucho. Claro que estaré más contenta si gano 3.000 € que 1.000 €. Pero yo creo que pesa más, estar a gusto en el trabajo y tener ganas de ir a trabajar, que cobrar mucho y que no me guste ir a trabajar. Y las condiciones laborales, pues las justas. Yo creo que los derechos laborales que nos han quitado, ya eran los correctos (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

Por su parte, el elemento más recurrente de la valorización del “tener” (esfera subsidiaria) es el de la remuneración económica:

DANILO: [...] Después, a nivel pragmático, pues que esté justamente pagado. Repito, que corresponda con el coste de vida que tienes en el lugar donde vives. No puede ser que tengas un sueldo, que el 60 % de ese sueldo, incluso más, se va en tu maldito alquiler (Danilo, 36 años, Licenciatura, en desempleo).

ANA: [...] Y aparte, pues que económicamente te llegue para tener... bueno, aquí cada uno puede pedir lo que quiera ¿no? Pero bueno, en mi caso, que pueda vivir de forma independiente, poder tener vacaciones y poder tener un pequeño ahorro. Tampoco pediría mucho dinero, sino que pueda vivir de forma independiente [dejar de compartir piso con otras personas e irse a vivir sola], tener mis vacaciones cuando las necesite y un pequeño ahorro por cualquier cosa que puede pasar. Ya sería suficiente económicamente (Ana, 31 años, Máster, Empleada de una consultoría).

La alusión de estos criterios se contrapone con la realidad de la situación profesional de los entrevistados. Una realidad que se manifiesta insatisfactoria, particularmente en razón de la brecha entre sus aspiraciones profesionales iniciales y la naturaleza de sus empleos actuales: “Yo pensaba que cuando acabaría [la carrera], encontraría un trabajo de profesora de Biología o de Ciencias Ambientales. Yo no me veía trabajando de auxiliar administrativa, como estoy ahora, sentada todo el día frente al ordenador y copiando datos ¡qué lo odio!”, dice Emma; “La imagen que te haces en la universidad, no se acaba de acercar a la precariedad del mercado laboral. Quien me iba a decir que estaría diez meses en paro y que me tendría que ir China”, declara Joan. Pero también, debido a la incongruencia entre sus salarios y el coste de vida, destacando especialmente el precio del alquiler de la vivienda⁹⁹.

7.3. ¿Un efecto de “cohorte”?

Un sentimiento de pertenencia a una “generación sacrificada”

El sentimiento de pertenecer a una “generación sacrificada” en razón de la crisis económica, es lo que predomina en este tipo de perfil social. Para explicar su situación de desclasamiento social, estos titulados aluden a una argumentación en términos generacionales. En efecto, su principal argumento consiste en subrayar que, con la llegada de la crisis, ellos se han visto particularmente afectados por el despido y la precariedad, puesto que son quienes llevan menos tiempo en el mercado laboral.

⁹⁹ Además, el elevado precio de los alquileres es considerado como un “freno” para aquellos que comparten piso con otras personas y desean vivir solos: “A mí me gustaría irme a vivir sola, porque hace tiempo que comparto piso. Lo necesito y me lo estoy planteando. Pero lo que me frena es lo económico”, dice Ana.

Espontáneamente, éstos se comparan sobre todo con una generación anterior, aquella de sus hermanos mayores (cuadragenarios) para juzgar su situación social:

JOAN: Yo creo que la diferencia es: ¿a qué edad te pilla el corte? Es más duro para mi generación, porque a nosotros la crisis nos chocó en la frente. Tiene que ver con el ingreso al mercado laboral. Es más difícil echar a un tío que lleva diez años en una empresa, que al tío que lleva tres o seis. Los que nos encontramos con el porrazo, somos la gente que llevábamos poco tiempo en el mercado laboral. Ha sido así [eh]: ¡fuera! Y las cosas innombrables, de un ERE o cerrar, dejar a todos en el paro, de los que llevan 20 años hasta los que llevan uno. Pero de forma global, hemos sido más afectados todos los que llevábamos menos tiempo en el mercado laboral. Y eso, generalmente, suele ir más o menos a una edad... por franja de edad. Esto se ve bastante claro. Los que ahora somos treintañeros, estamos todos más o menos igual. Hay un chiste que son varios amigos treintañeros que se encuentran en un bar, y dicen: “yo estudié Derecho, yo estudié Arquitectura, yo estudié Humanidades... bueno, ¿y quién llora primero?” Claro, los que tienen unos diez años más, les ha cogido de otra manera la situación... a pesar de estar en el mismo momento y en el mismo lugar. Los que tienen cuarenta y algo de años se salvaron. Yo lo veo claro. Los del grupo de mi hermano mayor están casi todos de directivos, bien posicionados. Que jugaban conmigo al fútbol, pero de la crisis casi ni se enteraron. Todos ellos están trabajando y bien ubicados. A ellos no les afectó la crisis por ningún lado. Por eso, a veces me agarran unos complejos de gilipollas, ¡qué vaya! (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

TONI: Yo creo que estamos pasando una situación difícil... y creo que mi generación ha salido bastante perjudicada. Somos muchos universitarios que estamos un poco como la generación “en tierra de nadie”. Para mí, esto define muy bien a mi generación. Un poco en tierra de nadie, en la que no tenemos un lugar fijo, un lugar claro... estamos como perdidos. Y esto, creo que es mucho por el propio sistema. Nos hemos formado mucho y parece que no era tan necesario. Hay una canción de un grupo que se llama Amaral, que creo que se llama “El blues de la generación perdida”... pues eso, yo me identifico con esto... una generación un poco perdida, en la que se le fomentó estudiar con pretensiones de encontrar un buen trabajo, de prosperar profesionalmente, y luego no ha sido tan así. Al terminar nuestros másteres, nos hemos encontrado con un mercado laboral en el que dices: ¿y ahora qué hago? (Toni, 35 años, Máster, en desempleo).

La movilización de esta explicación en términos de generación se efectúa ciertamente resaltando las diferencias que les separa de la generación anterior – particularmente en cuanto a la protección con respecto al riesgo de desempleo y la

precariedad laboral–, pero también poniendo de manifiesto la sensación de temor por la generación que le sigue. Si bien señalan que actualmente la situación profesional de los recién titulados es aún más difícil y directamente se tienen que “marchar del país” para encontrar su primer empleo, estiman que –después de la finalización de la crisis económica– estos últimos serán más competentes que ellos y se podrán situar mejor en el mercado laboral español. Es así que la generación de los titulados más jóvenes se percibe de alguna manera como una amenaza:

EMMA: Yo siento que soy una más de los que tiene estudios y no ve recompensado su esfuerzo de haber estudiado tanto. Pero yo y el resto. Y cuando pase la crisis, vendrán otros más preparados, con más estudios, con más idiomas y con experiencia laboral, que me van a pasar por delante. Esa es la sensación que tengo. Por eso no quiero seguir estudiando. No creo que aumentado mi nivel de estudios me ayude para encontrar algo mejor. Porque creo que ya tengo los estudios que tengo que tener. Por eso yo creo que mi generación es la chungu (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

Estos titulados presumen que su generación hace figura de una “generación sacrificada”, en tanto que consideran estar entre dos generaciones: la anterior (cuadragenarios), escasamente perjudicada por la coyuntura económica y la posterior (veinteañeros), que serán los que tendrán más probabilidad de salir adelante tras la recuperación de la crisis. Así pues, el llamado “efecto cicatriz” (*scarring effect*) se pone de manifiesto en los discursos de estos titulados. Éste responde más a un efecto de cohorte que a un efecto de periodo. El “efecto cicatriz” se refiere a las dificultades que determinadas circunstancias contextuales (de índole económica, política y social) se instalan en las cohortes más jóvenes y dejan secuelas durables en sus trayectorias (Chauvel, 2003). Para ilustrarlo, Ildefonso Marqués (2015: 50) hace alusión al rol que juegan las crisis económicas: las crisis económicas hacen que los individuos se incorporen al mercado laboral en “condiciones muy adversas”. Pueden verse obligados a “aceptar una serie de empleos que en otras condiciones no aceptarían” y a “desclasarse”. Una vez que la situación económica mejora, por diversos motivos, muchos de sus miembros ya no se reconvierten. En consecuencia, “las nuevas posiciones van a ser ocupadas por miembros de las nuevas generaciones. Esto es lo que se denomina ‘efecto de cohorte’. Cuando en España se habla de ‘generación perdida’ realmente lo que se habla es del efecto cohorte que esta situación llega a producir”.

Por otra parte, la dimensión generacional reaparece en el discurso de los entrevistados, para dar cuenta de una cierta tensión intergeneracional (entre veteranos y nuevos) en el ámbito laboral:

EMMA: Y claro, estoy en un sitio [lugar de trabajo] donde hay de todo. Funcionarios y no funcionarios. Pero casi todos son más mayores que yo. No tienen la edad de mis padres, pero casi. Y cuando oyes decir ciertas cosas a los funcionarios, dices: “¿perdón? Hay 5.000 personas en la calle, y tú no sabes ni cómo funciona un Excel. Te tengo que sacar las castañas del fuego, porque según qué programa informático no lo sabes usar, ¿no?”. Estoy siendo muy cruel. Pero a veces me pasa. De decir: “cobras más que yo y tengo el doble de estudios que tú”. Es lo que da rabia. Pienso: tengo un montón de amigos con estudios y sin trabajar, y ellos podrían estar haciendo este trabajo, e incluso hasta mejor. Y a veces me cogen estas rabias (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

Evidentemente, como es posible notar en el extracto precedente, “las diferencias entre las generaciones (y la potencialidad de los conflictos generacionales) son tanto mayores cuanto más importantes son los cambios acaecidos en la definición de los puestos o en las maneras institucionalizadas de acceder a los mismos, es decir, en los *modos de generación* de los individuos encargados de ocuparlos” (Bourdieu, 1998: 296).

Por último, si bien la comparación con sus progenitores es delicada por formar parte de “modelos sociales” que califican “muy diferentes”, estos individuos más titulados que sus padres se sienten desclasados en comparación con sus progenitores, no porque creen que antes se “ganaba más”, sino porque consideran que antes era plausible alcanzar un mejor nivel de vida, puesto que las salidas profesionales eran más seguras, había más posibilidades de progresar en el curso de la vida profesional y de recompensa por el esfuerzo, y por lo tanto, había menos incertidumbre con respecto a los proyectos vitales. Para sustentar tal representación, entre sus argumentos, particularmente evocan su gran desventaja generacional en cuanto a la posibilidad de acceso a una vivienda en propiedad¹⁰⁰.

¹⁰⁰ De hecho, cabe señalar que casi todos los individuos de este perfil viven en piso de alquiler –y solo algunos tienen la posibilidad de desgravar el alquiler en la declaración de la renta (IRPF). Ana y Emma comparten piso con otras personas; Toni y Danilo viven solos después de haber estado en cohabitación; Lucía vive con su pareja (Maestro sustituto en una escuela pública) y su pequeña hija en un piso de alquiler social. La única excepción es la de Joan, que vive en una vivienda de cesión gratuita por parte de la familia de su pareja (Licenciatura en Turismo y trabaja de *Manager* en ventas para una compañía aérea).

ENTREVISTADORA: En comparación con tus padres en el plano profesional, ¿cómo ves tu situación?

JOAN: Es muy distinta. Claro, mis padres tenían su propio negocio y trabajaban muchas horas. Pero si hubieran buscado un empleo, lo hubieran encontrado. Ahora no es exactamente así. Hay mucha gente que pone un negocio y lo cierra. Y centenares que se han ido al paro. Esos son los que están peor. Hay mucha gente que lleva tres o cuatro años en el paro. Ese seguro que te respondería que ahora estamos peor. Lo único que se me ocurre decirte, es que estamos en una situación diferente.

ENTREVISTADORA: Y en cuanto al nivel de vida, ¿cómo lo ves? Mejor, igual, peor...

JOAN: Mejor, no. Porque ellos en su momento han podido ganar dinero. Lo sé. Se pudieron comprar dos viviendas y han tenido cuatro hijos. Y eso, se nota. Mis padres no se han hecho ricos, pero han sido capaces de llevar a cuatro hijos a la escuela concertada. A mi hermana pagarle la universidad privada. Los tres chicos hemos ido a la [nombre de la universidad]. Y a veces lo pienso y me pregunto: ¿cómo lo hacían?... Yo, por el momento, pienso en tener solo un hijo, y ¡madre mía! Y ahí pienso que su nivel de vida nunca lo podría tener (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

DANILO: Económicamente es peor [comparación intergeneracional]. A nivel de estabilidad es peor. Es que son dos modelos muy distintos. Claro, mis padres, en un momento dado y a su forma, fueron muy felices. Mi padre en el momento que consiguió un buen trabajo, un buen sueldo y tal... serían mis padres muy felices... formaron su familia, sus hijos, hicieron ese recorrido más lineal y de más jóvenes. Claro, para mí la respuesta también está en datos muy obvios: ¿a qué edad ahora tenemos hijos? ¿Cómo se ha extendido la juventud? ¿Cuándo, en el mejor de los casos, alguien consigue cierta estabilidad profesional?... claro, creo que al final seguimos usando ese término, y ahora mismo es un término que prácticamente no existe en este país. Ahora nadie tiene una estabilidad real. Lo que se decía de estar en nómina, ahora las empresas lo tienen muy fácil para echarte a la calle en cualquier momento. Entonces, en un sentido vital y económico, la situación es mucho más precaria. Y ya te digo, hay un dato al que recurro mucho: mi madre con un sueldo que podría corresponder a mileurista, se pudo comprar una vivienda. Para los de mi generación esto nos parece de otro mundo ¿no?... de otra galaxia... entonces, en ese sentido estamos peor (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

ANA: Peor, totalmente [comparación intergeneracional]. Mi padre [empleado de banca] trabajaba de forma intensiva durante las mañanas, de ocho a tres. Luego se venía a casa, comía, se hacía su siesta y luego tenía toda la tarde para él. Cosa que esto, yo creo que no lo tendré nunca. Aparte cobraba un sueldo con el que podía mantener toda la familia. No cobraba

muchísimo, pero le daba como para ser el único que trabajara en una casa. Hoy en día, esto es muy difícil. Muy poca gente se lo puedo permitir. Mi padre tenía un trabajo que le permitía tener el nivel de vida establecido de: casa con familia, coche y vacaciones. Y claro, yo en el fondo tengo peores condiciones. Es que ahora te tienes que dejar la piel para tener buenos ingresos (Ana, 31 años, Máster, Empleada en una consultoría).

EMMA: Yo tengo el recuerdo de que mi padre [empleado de banca] trabajaba un montón de horas. Pero, con los años, sí que vi que el esfuerzo que él hizo, se le fue recompensando. Yo creo que eso, no lo tendremos nosotros. Que tú entrabas desde abajo, te iban enseñando e ibas subiendo de categoría laboral. Eso, no lo tendremos. Y yo creo que eso era lo positivo de los trabajos de entonces. De que tú podías empezar desde abajo y acabar de jefe. Y eso, nosotros ya no lo viviremos. Se supone que nosotros al tener más estudios, íbamos a tener más privilegios que ellos... pero no. El hecho de poder tener un objetivo, ¿sabes?... bueno, he entrado aquí y me voy a quedar aquí porque podré ascender. Antes motivaban al trabajador para currar, ahora no. Yo prefiero esa forma que se tenía antes. Ahora entras en una plaza y ya te quedas ahí. Es muy difícil poder cambiar de categoría o tener un sueldo mejor... que se te recompense el esfuerzo. [...] La verdad que yo ahora pienso en el día a día. Ahora puedo permitirme esto y ya no pienso, porque habiendo lo que hay, bueno, esta situación de crisis... yo creo que todo el mundo no puede llegar a tener el mismo nivel de vida que sus padres. A mí me interesa buscar un trabajo mejor, pero para que me convenza a mí como persona más que económicamente. Pero ahora, es que ni ya pienso en poder alcanzar un nivel de vida como el que han tenido mis padres (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

El temor de estar desposeídos de sus aspiraciones profesionales

Como corolario de la llegada de la crisis económica, los individuos entrevistados enfatizan más el temor de estar desposeídos de sus aspiraciones de realización profesional y de sus elecciones de vida, que el temor de riesgo de desclasamiento social intergeneracional.

La crisis les ha afectado en términos objetivos y, consecuentemente, en términos subjetivos. En lo que concierne al primer impacto, por ejemplo, algunos de los entrevistados han perdido sus empleos (Joan, Toni, Danilo), mientras que otros se han visto obligados a reducir sus jornadas laborales (Lucía); e incluso, pese a que han conservado la misma carga horaria, les han disminuido sus salarios (Ana, Emma). Es así que consideran que la crisis no solo ha “reducido” sus “oportunidades laborales”, sino que también ha “empeorado” sus “condiciones de empleo”. Además, se manifiestan

críticos con respecto la implementación de la Reforma laboral de 2012, puesto que creen que ésta ha tendido más bien a “facilitar” y “abaratar el despido” (calculando la indemnización sobre salarios más bajos), en lugar de crear más empleo.

En lo que concierne al impacto subjetivo, lo que se destaca es la instalación del sentimiento de miedo. El hecho de estar en situación de precariedad y de desclasamiento social, evidentemente genera un estado de malestar (sentimientos de “desorientación social”, “cierta angustia existencial”), pero sobre todo alimenta una sensación de “inseguridad y miedo”. Es así como lo expresan nuestros entrevistados:

JOAN: Cuando estaba en el paro, para mí fue una situación que no sabía por dónde navegaba. Entonces esto te desespera bastante... te da cierta angustia existencial. Pero, antes de eso, no estaba tan instalado en el miedo (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

TONI: Mira... hasta que me quedé en paro, yo no tenía especial percepción de riesgo laboral. Como me habían estado ofreciendo trabajo, yo decía: “mira, tengo cierta edad, no soy un viejo, pero tampoco soy un recién titulado... tengo experiencia y bagaje, ¿no?” Pensaba que no me iba a resultar difícil si me quedaba en el paro y no me asustaba para nada... para nada, para nada... De hecho, hace unos años, lo estuve pensando mucho cuando dejé un trabajo fijo por otro que me gustaba más, pero que era eventual y sabía que se podía caer en algún momento, ¿no? Aun así, me arriesgué. No tenía la percepción de riesgo que tengo ahora. Ahora sí considero que la situación es injusta y es muy frustrante, la verdad. Es una situación que no me gusta. Me asusta un poco, porque no es lo que yo pensaba, no es la percepción que yo tenía de la realidad. Y ahora, lo veo muy diferente [eh], con mis 35 años, ahora lo veo muy diferente. Si me hubieras preguntado esto hace cuatro años, digo: no, no es tan complicado... y ahora ya no. El paro se me acaba en pocos meses y me asusta mucho. No sé qué voy hacer. Si me preguntas si tienes miedo, te digo que sí... sí, por primera vez tengo miedo. A lo mejor este momento en el que me haces la entrevista, es un momento un poco... como te diría... que si me la hubieras hecho hace cinco meses, sería mucho más optimista y verías una persona que te diría: no, no creo que sea para tanto la crisis... pero ahora, no. Entonces, mi historia previa ha sido de no tener miedo y de ser bastante arriesgado, de no ahorrar, de vivir mucho al día, de tener un nivel de vida más o menos alto. Pero ahora, ya digo: [uf] esto ya no es tanto como parecía, no sé qué va a pasar. La verdad que estoy asustado (Toni, 35 años, Máster, en desempleo).

En ciertos casos, incluso, los entrevistados declaran que “el miedo” les llega a “paralizar”. Esto se hace eco de la vivencia del precariado de la que nos habla Guy

Standing (2013: 45-46), en el sentido que el precariado vive con “el temor a perder lo poco que se posee aun sintiéndose frustrado por no tener más”. Por más que no se sientan a gusto en sus empleos, tanto a nivel de trabajo como a nivel salarial, tomar la decisión de “arriesgarse” para cambiar de empleo, para orientarse laboralmente hacia aquello que se puede adecuar más a sus “motivaciones”, les resulta sumamente difícil en el contexto de crisis económica:

LUCÍA: La crisis me ha generado miedo e incertidumbre a la hora plantearte si seguir o no trabajando donde estoy. Yo, por ejemplo, me planteo cambiar de trabajo, buscar algo que se adecue más a lo que quiero, que me motive más o me venga mejor por cuestiones prácticas de horarios. Y me da miedo. Lo veo difícil. Y lo veo cada vez peor. Entonces, si tuviera la percepción de que hubiese más oportunidades laborales, que fuese más fácil, pues me arriesgaría más a dejar el trabajo y ponerme a buscar otro. Creo que la situación lo que hace es paralizarte. Bueno, a mí me paraliza (Lucía, 30 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

EMMA: Yo siempre he querido ser profe. Acabé Ambientales y ponerme en lista [de contratación de personal docente en la educación pública] era imposible. Si ya estaba parado desde antes, ahora con la crisis es aún peor. O sea, que no tengo ni la oportunidad de probarlo. Pero bueno, la verdad que tampoco me he movido lo suficiente como para intentarlo en instituciones privadas. Me frena tener el contrato que tengo y las condiciones laborales que tengo. A nivel de lo que te contaba [horario y contrato indefinido], pero no a nivel de trabajo, ni de sueldo. Pero a veces me deprimó... y he llegado a estar bastante triste. Cuando acabé la carrera, sobre todo. Estoy tratando de asumir que no queda otra, a pesar de todo mi esfuerzo. Ahora me coge de vez en cuando y me digo: “Emma, cálmate que estás aquí porque gracias a esto puedes hacer otras cosas, que si no, no podrías”. Y ya está. Y bueno, me lo intento tomar con el máximo humor posible. Pero bueno, es lo que decían mis padres... que saben que estamos en crisis, pero son muy optimistas. Yo, en cambio, creo que somos la generación perdida. Que hemos estudiado un montón y no llegamos a lo que aspirábamos. Pero bueno, hoy me pillas de buen humor, la semana pasada a lo mejor era peor... porque he llevado una semana de terror. Es que es eso. La semana pasada estuve poniendo datos y es que estoy con la música, porque no necesitas ni pensar. Es que hago un trabajo que casi ni tengo que usar el cerebro, si es introducir datos. Y es eso lo que no me gusta del trabajo, que no pueda pensar. Eso sí, me coge rabia (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

Esta “privación”, en cuanto a la posibilidad de cambio de empleo, responde a la idea de una “carencia de las oportunidades laborales” en España, la cual es ampliamente compartida entre los entrevistados.

Si hasta aquí se ha mostrado el modo en que los individuos viven su situación de desclasamiento, en lo que sigue, abordaremos las lógicas estratégicas que movilizan para lidiar con su situación.

7.4. El haz de posibles: emigrar o devenir autónomo

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, la lógica estratégica que se presenta prioritaria en el *haz de posibles* de este tipo de perfil es la de “resituarse”, por medio de la “emigración” o el hecho de “devenir autónomo” y con el propósito de responder a sus ambiciones profesionales.

Emigrar para evitar el desclasamiento

La hipótesis de la estrategia migratoria como estrategia para evitar el desclasamiento ha sido demostrada empíricamente en otros trabajos (Jiménez, 2012). Las historias de treintañeros con título que deciden emigrar son a menudo recurrentes en los medios de comunicación, especialmente desde el comienzo de la crisis económica¹⁰¹. El Barómetro del CIS de febrero de 2012, por su parte, revela que un 48 % de los españoles decían estar dispuestos a trasladarse a vivir a otro país. Amparo González-Ferrer (2013), en su estudio sobre *La nueva emigración española*, indica que a partir de 2011, el flujo migratorio se ha invertido: son más las personas que abandonan España que las que llegan a ella. Además, hay que tener en cuenta que los datos oficiales sobre emigración, se basan exclusivamente en las bajas padronales, por lo que únicamente se producen si los emigrados se dan de alta en los consulados de España en el exterior. Esta inscripción raramente se lleva a cabo, puesto que sus beneficios son escasos y sus costes son altos. Al inscribirse en otro país y dejar de estar registrado en el padrón de España, por ejemplo, se puede perder el médico de cabecera al que se acude si se regresa de visita, no se puede permanecer inscrito como beneficiario posible de una vivienda de

¹⁰¹ Véase, por ejemplo, la serie “Expatriados por la crisis” publicada por el periódico El País: <http://elpais.com/especiales/2013/expatriados-por-la-crisis/> o la serie “Desde todas partes” publicada por el Eldiario.es: <http://www.eldiario.es/desde-todas-partes/>

protección oficial y tampoco se puede votar en las elecciones municipales de un pueblo o una ciudad. Igualmente, para poder inscribirse como residente en el país de acogida, a menudo se suele exigir una acreditación que justifique el traslado de residencia, tal y como un permiso de trabajo de al menos un año. Por lo tanto, las fuentes existentes son susceptibles de subestimar la realidad: las cifras anuales del PERE (Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero), del CERA (Censo Electoral de Residentes Ausentes) o de la EVR (Estadística de Variaciones Residenciales). Éstas se limitan a contabilizar los procesos de salida del Estado español, a través de los registros consulares en los países de destino, o bien, los procesos de entrada o retorno al darse de alta de nuevo en el padrón. Todo esto, hace que no se tengan datos precisos sobre los individuos que emigran¹⁰².

Tomando en consideración esto, en el estudio mencionado más arriba, se destaca que la emigración española básicamente está compuesta por individuos que han terminado sus estudios superiores (emigración cualificada). A su vez, se pone de relieve que entre aquellos individuos de 30 a 35 años con título superior, la disposición de marcharse por un tiempo prolongado es mayor que la de marcharse por un tiempo limitado. Si bien se concluye que tal emigración está estrechamente vinculada con la crisis económica, las fuentes disponibles no permiten ahondar en las circunstancias en las que se encuentran los individuos antes de la partida: si estaban en situación de desempleo o tenían un empleo en el que sus expectativas de pretensión laboral y/o salarial se habían visto truncadas.

En la reciente película documental titulada *En tierra extraña* (2014), Icíar Bollaín retrata la situación de emigrantes españoles –sobre todo jóvenes adultos con título superior– que desde el inicio de la crisis económica se han visto obligados a buscar en Edimburgo una oportunidad laboral que no encontraban en España. Pese a poseer un nivel de estudio elevado, la mayoría de estos individuos tienen empleos desvinculados de su formación educativa y de baja cualificación¹⁰³. Sin embargo, nuestros entrevistados, más bien aceptan una oferta laboral en el extranjero o planifican su emigración para dedicarse profesionalmente a “lo suyo” y con el propósito de lograr un reenclasmamiento en términos de estatus educativo-social. Por lo general, éstos ya han

¹⁰² Cabe señalar que las cifras de entrada de españoles que dispone Reino Unido, se cuadriplican a las cifras de salidas de españoles a este país, registradas por el INE (González-Ferrer, 2013).

¹⁰³ Quizás porque el idioma es susceptible de constituir una barrera que limita las oportunidades laborales, especialmente durante los primeros años en la sociedad de destino.

tenido una experiencia de estudios o profesional en el extranjero, cuentan con un nivel de idiomas relativamente elevado (particularmente el inglés) y no tienen cargas familiares.

Ana, por ejemplo, tras finalizar la carrera, había estado en Inglaterra por casi nueve meses para afianzar su inglés. En el momento de la entrevista, estaba trabajando jornada completa por un salario entre 1.000 y 1.200 € netos mensuales, después de estar seis años en la misma empresa. Ella se siente “estancada” en su empleo, sin perspectivas de tener promoción laboral ni de “ejercer aquello que anhela”. Es soltera y vive en un piso de alquiler que comparte con otras personas. Por el momento, la maternidad no forma parte de su proyecto de vida a corto plazo, aunque se siente en una situación ambivalente: le gustaría tener hijos y cree que lo aconsejable es ser madre entre los 30-35 años, pero realmente considera que no lo será durante este periodo¹⁰⁴. Es así que su principal lógica estratégica para hacer frente al desclasamiento social educativo, es conseguir un empleo de Ingeniera técnica en el extranjero, especialmente en Asia. Este destino lo ve más viable en comparación con otros países de Europa o de Sudamérica. Para ello, va rastreando las ofertas de empleo vía internet y va enviando su currículum vitae a diferentes empresas.

ANA: Tengo un amigo que está en Alemania. Lo que pasa que en Europa, no lo veo muy claro. No tengo ningún sitio concreto. Supongo que el sitio que veo más viable es Asia, por el hecho de que, dentro de lo que cabe, es del más seguro. Puedes encontrar un clima más parecido al de aquí. A mí, el tema del sol, me asusta. Estuve en Inglaterra un tiempo y dije: “yo aquí no podría vivir mucho tiempo” [eh] [risas]... Valoro mucho el tema del sol, pero tampoco es que en Europa el mundo laboral pinte muy bien. Puedes encontrar trabajo en Europa, pero tampoco vas a ganar demasiado o mucho más que aquí. Bueno, a lo mejor puedes ganar más dinero, pero ¿compensa con el hecho de tener que estar fuera? A lo mejor no me compensa tanto. En cambio, si me voy a otro sitio, en plan Asia, donde sí que puede haber una proyección profesional, donde puede haber un clima más agradable, donde además puedes conocer una cultura totalmente diferente. Y bueno, está más lejos... pero bueno, a efectos de eso, miro más hacia Asia. Y Sudamérica también sería otro sitio, pero me corta mucho la delincuencia, ¿no? Que puede haber en Asia, pero no tanta. Y el hecho, de no poder caminar sola por la calle o por

¹⁰⁴ Ana nos cuenta: “En el fondo sí que me gustaría ser madre. Pero bueno, lo veo como algo que ahora mismo no. Es algo extraño, la verdad. Porque dices: no pasa nada, pero que ya en la mujer, entre los 30-35 años, es lo aconsejable para tener hijos. Si lo tienes de más mayor, se nota que eres más mayor. [...] Y claro, si pienso en esto, tendría que ser ahora, durante estos cinco años. Pero, por otra parte, tampoco voy a tener [un hijo] ahora. Es una contradicción que tengo, la verdad”.

según qué sitios. Y al ser mujer, me siento más retraída. Si fuera chico, quizás no me lo pensaría tanto.

ENTREVISTADORA: Y en Asia, ¿tienes a alguien conocido? ¿Has estado mirando ofertas de empleo?

ANA: He visto algunas ofertas por Internet. Y he enviado a algunas empresas mi currículum. Pero no conozco a nadie directamente. Bueno, conozco a gente que me he ido encontrando, que me han contado sus experiencias, o gente que conoce a gente, pero un conocido directo no tengo. Las experiencias siempre me han parecido positivas y siempre me han hablado bien (Ana, 31 años, Máster, Empleada de una consultoría).

Emma se encuentra en una situación similar a la de Ana, en el sentido que tiene un empleo que no corresponde a sus expectativas y expresa insatisfacción laboral, a la vez que es soltera y vive en piso que comparte con otras personas. Si bien ella manifiesta estar buscando otro empleo en España mientras se encuentre activa laboralmente; en caso de perder el empleo que ahora tiene, la primera alternativa (disposición) que se plantea es la emigrar:

EMMA: Yo espero poder encontrar un trabajo que me llene a nivel personal. Si consigo realmente ser profe o si encuentro un proyecto, para mí lo importante es que me agrade lo que esté haciendo. Ya que hay que dedicar tantas horas al trabajo, por lo menos que sea más o menos agradable. Pero si no, me voy a otro país. Si me quedo sin trabajo, me iré, porque yo creo que hoy en día ya se ha abierto todo (Emma, 32 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

Efectivamente, Joan tomó la decisión de emigrar, después de estar diez meses en situación de desempleo. En el transcurso de este periodo, trataba de encontrar una ocupación profesional que no se desvinculase de su formación, enviando su currículum a varias ofertas de empleo, hasta que le llaman para trabajar de técnico en el marco de un proyecto de obra industrial en China. En el siguiente fragmento de entrevista se puede apreciar cómo se efectuó la emigración de Joan, en la que verbaliza su situación previa en el lugar de origen, y posterior en el lugar de destino:

JOAN: A mí me ficha una empresa de aquí de Cataluña, que buscaba a un técnico para estar en China y desarrollar un proyecto de obra industrial. La empresa buscaba este perfil y fue súper rápido. Yo me apunté a una oferta de trabajo que estaba ofertada en la web de mi colegio profesional: el colegio de arquitectos. Pero yo, ni me acordaba. Entonces estábamos en el coche con [nombre de su pareja] y me llamaron. [Imita la conversación] Joan: “te llamamos por una

oferta de trabajo y tal...”, y yo estaba súper contento. Es que claro, ya llevaba diez meses en paro. “Sí, sí, sí, estoy interesado. Llámeme cuando quiera”. Sí, me dice: “pero esto es para ir a China, ¿usted se acuerda de esto?” Y yo, ni me acordaba. Llega un momento que le tiras a todo. Y digo: sí, sí, sí. Miro a [nombre de su pareja] y me dice: “sí, tú di que sí”. Y nada. Nos entrevistamos tres o cuatro veces. Nos pusimos de acuerdo y marché a China. Aquí, las cosas a nivel contractual, cambian... por ejemplo, voy a China como autónomo. Quiero decir, aquí las cosas han cambiado porque no me contratan. Los derechos del trabajador y tal, son cosas que uno hoy las tiene que enfocar de otra manera. Y más si estás en un sector destrozado como el que estamos y la formación que tenemos [arquitectura]. Entonces, en vez de tomar lo malo, pillarla por lo bueno. Entonces, desde ahí, me cambió todo. Estaba un mes y medio en China, y dos semanas aquí. Ir y venir. Mi pareja se quedó y nosotros vivimos en [nombre del municipio]. Ella es una tía genial, me ha apoyado desde el principio y en ese sentido súper bien. Me decía: “tú necesitas sentirte valorado, necesitas trabajar y vamos a tomarnos este tiempo como una cosa diferente. Cada mes y medio estarás en casa, será duro”... y ha sido muy duro, no lo dudo... estar separado de tu pareja tanto tiempo, hay días que te planteas cosas y te sabe mal. Te sientes mal. Cuando ves que la otra persona también lo está pasando mal, es duro. Pero allí [en China] hay una cosa muy buena: como te hacen trabajar tanto, tenía poco tiempo libre. Trabajaba siete días a la semana y las horas que hicieran falta. Ahí no descansas. Que es lo que me ha ido mejor para estar completamente centrado en algo. Teniendo en cuenta que yo vivía en una zona rural, fea, sucia, contaminada... o sea, que la distracción era cero. Otra cosa es si estás en Shanghái, en Pekín o en el Tíbet. Pero no era mi caso. Todo lo que fuera dedicado al trabajo y al proyecto, eso era bueno.

ENTREVISTADORA: Y ahí la jornada laboral, ¿cómo era?

JOAN: Te levantabas, ibas a trabajar y se acababa cuando se acababa. Hasta que el chino levantaba el teléfono y te decía: “Joan, ven corriendo aquí”. O había una reunión a las diez de la noche. Yo vivía dentro de un complejo industrial muy grande, de 400 metros cuadrados. Imagínate un polígono industrial de aquí. Era una fábrica, muy larga y muy fea, y con un hotel. Toda la propiedad es de la misma persona. Entonces, los directivos y los técnicos vivíamos ahí. ¿Y qué pasa? Estás ahí, y a las diez de la noche, [ring] el teléfono, y por favor, baja a la planta dos, que en la sala número quince, hay reunión. Y yo ya con el pijama. Me tenía que cambiar e ir. Pero bueno, vivir esto te hace despertar algunas cosas: motivarte, valorar ciertas cosas que tenemos aquí... levantarme y ver el sol, por ejemplo. Allí, estaba todo gris. Una serie de cosas, que como experiencia laboral, como experiencia personal... es hasta metafísica... (Joan, 33 años, Arquitecto técnico, Ayudante de obra –falso autónomo).

Después de dos años y medio en China, Joan toma la decisión de regresar por motivos familiares, específicamente porque su pareja (Titulada en Turismo y *Manager* en ventas de una compañía aérea) había mantenido su residencia habitual en España¹⁰⁵. A este respecto, Alicia Villar y Francesc Hernández (2011), estiman que el nivel de formación y laboral de la eventual pareja puede constituir un factor determinante para continuar una trayectoria profesional en el extranjero, dado que si la pareja tiene un alto nivel, es posible que le sea más difícil prescindir de su empleo y acompañar a la pareja en el extranjero.

Para conseguir el contrato e irse a China, la empresa le había requerido a Joan hacerse autónomo. A su regreso, pensaba que quizás podía formar parte de la plantilla de esta empresa en Barcelona, pero se ha tenido que salvaguardar en la figura laboral que le habían ofrecido, conocida como “falso autónomo”¹⁰⁶. Ésta no mantiene una relación laboral con la empresa, sino una vinculación contractual mercantil (Castillo, 2015: 113), de modo que sus derechos como trabajador son menores que si estuviera dado de alta con un contrato laboral¹⁰⁷.

JOAN: Mi jefe es un tío de puta madre, me llevo muy bien con él. Y él se ha quedado un poco mal, por el hecho de... yo le he respondido muy bien. En China nunca le he dejado tirado, nunca le discutí un cronograma y él me decía: “me gustaría ayudarte también aquí, darte trabajo”. Tiene un despacho muy grande, con mucha gente trabajando. Eso sí, todos ellos con contrato laboral, porque, claro, están aquí en las oficinas. Yo he sido un poco el raro que se ha ido a China ¿no? [...] En mi empresa, a mí no me han contratado, porque se acojonan, porque hay mucha gente y no pueden meter a otro en plantilla. Me dicen: “no puedo meter a otro en plantilla... es que si esto se va pique, tengo que vender hasta mi casa”. Entonces, pues estoy trabajando para él, pero como si fuera autónomo. Yo creo que el mercado cada vez más va a ir por ahí. Externalizando el trabajo. De decir: “ven tú, trabajas para esto, te doy tantos euros anuales y ya”. Pero que vaya por ahí no es nada malo. Lo que pasa, que esto se está

¹⁰⁵ A este respecto, Joan declara: “Después de dos años y medio, decidimos con [nombre de su pareja] que regresaba, porque esto ya era suficiente para la pareja. Antes de que algo pueda dañar la relación, pues vamos a preverlo.”

¹⁰⁶ El término “falso autónomo” hace referencia a los individuos que las empresas contratan a condición de que se den de alta en la Seguridad Social como si fuesen autónomos. En efecto, éstos pagan su Seguridad Social, aunque en realidad trabajan regularmente para una sola empresa.

¹⁰⁷ Por ejemplo, en comparación con el asalariado para el mismo trabajo, el “falso autónomo” (1) debe cotizar su régimen de trabajador autónomo; (2) tiene que pagar IVA por las facturas que emita y un IRPF superior; (3) no tiene garantizado un salario mínimo y el derecho a la ayuda por desempleo. Además, en el caso de la mujeres, (4) el permiso de maternidad depende de la edad de la trabajadora, los días cotizados y la base de cotización –al mismo tiempo que debe seguir pagando su cuota de autónoma–, y el permiso por lactancia no está contemplado.

normalizando y en breve se tendrá que normativizar. ¿Por qué? Porque los que estamos en ese limbo no gustaría tener seguridad social o qué sé... un fondo de garantía, porque si no, ni siquiera te puedes poner enfermo.

Ahora bien, a raíz de su vivencia de desclasamiento social, se puede notar en Joan una actitud de activación inmediata y entrelazamiento de estrategias de reproducción social. En lo que concierne a la primera cuestión, a modo de ejemplo, este entrevistado expresa:

JOAN: Yo ya he sufrido diez meses de paro y no me sirve esto de: “bueno, un par de meses tranquilo y luego veré”. No. Yo estaba en China y estaba pensando en lo que haría al día siguiente de dejar el avión. Y así lo hice. Porque está lo demasiado complicado como para no dormir ni un minuto y estar siempre despierto.

En su relato, igualmente hace énfasis en “insistir” y “cuidar a sus contactos”, aspectos que forman parte de su lógica estratégica y que a su juicio le distinguen de su grupo de pares¹⁰⁸, particularmente de aquel que proviene del sector de la construcción y se ha visto considerablemente afectado por la crisis económica, teniendo que –en varios casos– desvincularse de su profesión. Esto se puede interpretar como una inclinación hacia la “ideología del esfuerzo” (Moya Otero, 2014) para distinguirse de los otros. En otros términos, cabría decir que el relato de las dificultades afrontadas y los obstáculos superados para lograr sus objetivos, destaca el mérito individual y encuentra eco en la figura del *self-made-man*.

JOAN: Donde veo más la parte oscura del tema, es en mi entorno universitario. Porque claro, estoy en el entorno universitario muy vinculado a la construcción: inmobiliaria y arquitectura. Tengo un compañero que ha estado muy bien y ahora está vendiendo calefactores. Otro, que hace dos años que está en paro. Otro, también hace dos años y medio que está en el paro. Pero también, lo que te decía antes del currículum y las credenciales: tienes esto, pero también tienes que saber utilizarlo. Ya no vale enviar tu CV a Infojobs. Eso es de hace 20 años. Ahora tienes que hablar con uno, hablar con otro... siempre tienes que llevar los papeles tuyos encima. Si tienes que esperar toda una mañana al director de recursos humanos, ahí te quedas. Que ganes por pesado. Y las cosas se consiguen. Y cuidar a tus contactos. Yo siempre digo: ¿tú has cuidado a tus contactos? A mí, una cosa que me ha funcionado siempre, es quedar con mis ex-jefes dos veces al año. Es una parte de mi presupuesto y no lo dudo para nada. Siempre. A

¹⁰⁸ Esto es, como una especie de autoafirmación personal.

[nombres de sus ex-jefes], les llamo y les digo: a comer. Me quieren invitar y no les dejo pagar. Cuando había algo, me llamaban. Por eso, yo siempre digo a mis amigos: ¿ustedes cuidan a sus contactos? Estás trabajando para otro, pero tú eres dueño de tu mismo... ¿Cuidas a tus contactos? No. Entonces, los que están en mi sector, están jodidos. Yo ahora me considero un afortunado porque ya un 40 % de mis conocidos no están en el sector. Mi hermano [que estudió Arquitectura], por ejemplo, se ha desvinculado. Ahora también, yo acepté cosas que ellos siempre me dicen que no hubieran aceptado. Me fui a China a vivir solo y a pasarlas putas. Pero lo que tiene un precio alto, suele tener una buena recompensa.

En lo que concierne al entrelazamiento de las estrategias, es posible observar que la estrategia migratoria ha permitido a nuestro entrevistado establecer otro tipo de estrategia. En concreto, Joan nos cuenta que había decidido invertir el dinero ganado en China en su formación y que estaba por comenzar un Máster sobre gestión empresarial, en una reconocida escuela de negocios.

JOAN: Yo lo voy hacer [el máster] porque me he ido dos años y medio a China. Voy a invertir el dinero que he ganado allí en la mejor escuela de negocios que hay en España. Podía haber hecho otras cosas. Pensaba estudiar otro idioma... hablo un poco de chino y pensaba estudiar chino. Pero no, información errónea.

Como se ha visto en el capítulo anterior (capítulo 6), este tipo de estrategia de apelar a la formación suele ser bastante recurrente en el perfil de individuos que tienen un origen familiar rico en capital cultural y, simultáneamente, tienen el propósito de cambiar de campo profesional. En este perfil, en cambio, se implementa en menor medida y pese a ser la misma estrategia, se establece de modo diferente. Esto es, se recurre a unos recursos económicos que no provienen de la solidaridad familiar, sino del mercado de trabajo o del mercado financiero (préstamo bancario).

En el caso de Joan, esta estrategia además apunta a reconvertir el capital poseído (capital económico) a la vez en capital cultural y en capital social –sin olvidar, seguramente, su adicional capital simbólico, basado en el reconocimiento colectivo. En otras palabras, el hecho de realizar un máster en una prestigiosa escuela de negocios, no solo le proporciona un título, nuevos conocimientos y habilidades, sino que también le brinda el acceso a una “red de contactos” proveniente del mundo empresarial y de las clases privilegiadas. Tal y como afirma Ildefonso Marqués (2015: 150): “en España, las escuelas de negocios privadas suponen un escenario ideal para generar capital social.

Los costosos másteres que estos centros ofrecen (MBA: *Master of Business Administration*) sirven para cooptar miembros de la élite empresarial”. Por eso, como se deduce del discurso de nuestro entrevistado, el capital social que se puede generar al estudiar en este tipo de escuela constituye un activo crucial en el mercado de trabajo.

JOAN: Quiero que este máster me aporte dos cosas: una mayor seguridad en mí mismo, en toma de decisiones en muchos ámbitos del día a día, y de mi futuro profesional. Poder tomar una decisión, teniendo seguridad. Tener las herramientas que me ayuden a optar por algo y tener la seguridad de decir: “no, esto no se puede hacer”. A muerte con eso. Y después, otra cosa importante que es para mí: ser capaz de cambiar de sector. Quiero tener las herramientas. Me veo capaz personalmente, sobre todo en actitud. Pero, lo que te decía antes: credenciales. Por eso empezaré este máster que es en [nombre de la escuela de negocios]. Esta escuela te da buenas credenciales. Ahí te enseñan muy bien, pero muy bien ¡Ya se lo cobran!

ENTREVISTADORA: Estimativamente, ¿cuánto vale la matrícula?

JOAN: El curso son 25.000 €. Es un máster de un año, pero comprimido en ocho meses. Es un perfil de gente trabajando. Me han admitido y probablemente me van a dar una beca. Estoy ahí, como buen catalán, rascando lo que cueste. Estoy convencido de que me va a ir bien. Pase lo que pase, tengo que tirar para adelante. Sé que he tomado la decisión adecuada. [...] En este momento, el miedo no te puede paralizar. Digo: con el dinero uno puede hacer muchas cosas, ¿no? [...] Pues yo decidí coger el dinero y formarme. Y también me jode, porque pienso: porque tengo este dinero, puedo hacer esta formación, mientras que a lo mejor otro tío, que es mil veces mejor que yo, nunca desarrollará su potencial. Y eso es injusto. Porque suelen dar becas, pero muy pocas, y son un 35 % como máximo de la matrícula [...].

ENTREVISTADORA: Y luego del máster, ¿cuál sería tu proyecto laboral?

JOAN: De esto no quiero preocuparme. Estoy demasiado contento y entusiasmado con el máster y por el momento, no quiero preocuparme. Ahora estoy como comprimiendo la pólvora y en breve encenderé la mecha. Ya veremos por dónde explota. Ya veremos. Pero sé que he dado en el clavo. [...]

ENTREVISTADORA: El máster te abriría el abanico de posibilidades para trabajar en otros sectores, ¿no?

JOAN: Sí, aparte [nombre de la escuela de negocios], más que una escuela es una secta. Lo he pensado y lo seguiré pensando... [...] Es la escuela pija de Barcelona, pija, pija, pero re-pija. Pero ahí te abres un *network*. Una bolsa de trabajo directamente. Los contactos que haces ahí, te pueden ayudar mucho para encontrar cosas. Ya no para encontrar trabajo, sino para encontrar proyectos, ideas, montar cosas, lo que sea.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuál serían tus deseos en el ámbito laboral?

JOAN: Mira, esto de los deseos justamente me lo preguntó el otro día el director del máster. Y le dije: yo quiero disfrutar de mi trabajo. No quiero una silla que ponga: director general. Quiero disfrutar. Si mi trabajo me gusta y me han puesto una mierda de oficina, no me importa. Lo que quiero, es ser feliz no solo de ocho de la tarde a ocho de la mañana, sino todo el día. Tener una vida llena, en la parte personal... ocio... pero, indudablemente, tiene que ir acompañada de una satisfacción personal en la parte profesional. [...] Yo soy ambicioso a nivel profesional. Pero yo quiero estar muy preparado para lo poco que yo quiero hacer. [...] Tengo muy pocas pretensiones vanidosas. Estar en una multinacional, siendo jefe de no sé qué, es una atracción floja.

Devenir autónomo por necesidad

Otros de los entrevistados de este perfil son más proclives a la lógica estratégica de devenir autónomo. Cabe aclarar que esta orientación es más por necesidad que por oportunidad. Este es el caso de Danilo (soltero de 36 años), que decide hacerse autónomo “para conseguir poner un pie” en el mundo del cine documental. Pero la irregularidad de los contratos de alta y baja por servicios, hizo que le fuera insostenible mantenerse como autónomo y en el momento de la entrevista estaba jurídicamente en situación de desempleado –aunque seguía trabajando para una institución¹⁰⁹: primero como autónomo y en el último tiempo de forma informal, en razón del descenso del presupuesto con el que contaba el empleador. Ciertamente, hay algunos trabajadores que se ven obligados a dar su mano de obra sin contrato y sin poder emitir factura, no por defraudar, sino por precariedad. Esto de los no-contratos de hecho, es el flanco más débil del mercado de trabajo en España y se trata de unas cifras cada vez más grandes en los años de la crisis económica (Castillo, 2015). Se estima que la economía sumergida supone más del 20 % del PIB de España, por lo que ha desempeñado un gran papel en la expansión del precariado (Standing, 2013).

DANILO: Yo ahora estoy en precario, de una forma absolutamente pirata, haciendo lo que puedo. En un momento dado, sí estuve de autónomo, y pagando todos los mesecitos la seguridad social, hasta que era algo absolutamente insostenible y más teniendo en cuenta lo que es aquí en España esa situación. Es ridícula, de mal gusto. [...] Pero bueno, eso es curioso porque justamente hoy he ido a la oficina de empleo por primera vez en mi vida a pedir el paro y en toda mi vida laboral llevo solo un año cotizado. O sea, lo demás ha sido en precario total. Y

¹⁰⁹ En el momento de la entrevista, hacía alrededor de cuatro años que trabajaba para la misma institución.

de hecho, la chica que me atendía, miraba mi vida laboral y me decía: “mira, seguramente sí podrás acceder a la ayuda por desempleo, pero no te puedo decir cuánto, ni nada, porque hay que estudiar tu caso”. Es que claro, tengo un montón de altas y bajas por obra y servicio... de un día aquí, un día allí... ¡es una locura! Entonces, yo ahora, me voy apañando mucho pues con esto, haciendo facturas, haciendo altas de autónomo cuando puedo (Danilo, 36 años, Máster, en desempleo).

Pese a las malas condiciones laborales que debe afrontar, nuestro entrevistado siente que el mundo de las artes visuales, en el contexto de su ciudad, es su “campo de batalla”. Es el ámbito en el que desea permanecer y desarrollarse profesionalmente. Aunque en caso de no ser posible, no descarta la posibilidad de emigrar. Eso sí, como se ha visto en los otros casos, el hecho de establecerse en otro país, solamente se percibe como una vía para “realizarse” en el trabajo. El tipo de actividad profesional es un elemento central de su identidad.

DANILO: Es curioso, porque tuve una conversación interesante con amigos, dos de ellos músicos, con bastante precariedad, con la necesidad de sacar muchas veces las castañas del fuego, y sí que hablamos: “tío, sea como sea, es que aquí donde yo puedo hacer algo. No sé si me voy a morir de hambre o esto va a ser un descalabro absoluto, pero yo ‘ya, es aquí’, eso está claro”. Éste es mi campo de batalla... [...] básicamente porque yo creo que hay que dedicarse a lo que uno cree, es la única forma de aportar algo, no hay otra. Y entonces, claro, necesitamos que eso se pueda convertir en un mínimo modo de vivir. Tener una fuente de ingreso, la justa y necesaria, que corresponda al nivel de vida y las exigencias económicas que tiene un país... [...]

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo crees que seguirá tu trayectoria profesional?

DANILO: No lo sé. No tengo ni idea. Ojalá pudiera soñarlo. Pero ahora mismo no tengo ni idea. Hay momentos que pienso que si la cosa sigue así, tocará largarse. No habrá más remedio. Pero ¿dónde? Y claro, con qué condiciones. Porque, igual, llegará un momento en que largarse de aquí, significará ir a lavar platos a otro país. Y para eso, igual me quedo ¿no? En cuanto a deseo y ánimo, luchar todo lo que pueda para seguir aportando algo, mantenerme haciendo lo que me gusta. Y eso, pese a las malas condiciones, porque el trabajo que estoy haciendo con [nombre de la institución], nos están ofreciendo un salario de hace nueve años y el nivel de vida, en este país, no es el mismo de hace nueve años. [...] Este año, lo empezamos [con otros trabajadores] sin saber ni cuándo ni cómo, vamos a cobrar.

ENTREVISTADORA: ¿Y has pensado en alternativas?

DANILO: Lo intento. Pero llega un momento, como que ya basta de otras alternativas. Bueno, cuando lo necesite, siempre tengo ese comodín guardado en casa, en un cajón, la vestimenta de cocina [antes, en el año 2003, había estado unos meses trabajando de cocinero en Inglaterra]. No

me importa, porque depende de dónde te toque, está bien. Y siempre que me he metido en un sitio, he estado más o menos bien. Por eso, no me amarga la existencia. Hay que tener un Plan B, sin duda, ahora mismo. Pero, preferiría no tener que hacerlo, porque ya cansa. Hay un punto de derrota. Que si tienes que hacerlo, pues ya está y tiras... no pasa nada. No se te caen los anillos. Pero sabes que tienes que hacer eso porque no hay forma de que puedas hacer otra cosa. De momento, ahí estamos... andando por el límite del barranco.

Esta estrategia de devenir autónomo por necesidad, también se baraja como haz de posibles en el caso de Lucía. En el momento de realizar la entrevista, ésta tiene un empleo con un horario laboral por las tardes (que no podía cambiar) y hacía unos pocos meses que había sido madre primeriza. A raíz de la llegada de su hija, se plantea la posibilidad de convertirse en autónoma, con el propósito de poder pasar las tardes con su pequeña. Al igual que en el perfil anterior, algunas de las mujeres de esta muestra, perciben que si se orientan hacia el trabajo por cuenta propia, podrán conciliar más fácilmente la vida laboral y familiar. Este aspecto aparece en el discurso de las mujeres, específicamente en aquellas que son madres. Por el contrario, éste se encuentra ausente en el discurso de los hombres.

LUCÍA: En el sitio donde estoy, por el servicio que es, no va a cambiar de horario [trabaja por las tardes], no va a responder a lo que quiero, con lo cual tendré que cambiar. Me gustaría cambiar a un trabajo que me permita hacer una jornada laboral entera, durante la mañana prioritariamente, y que me permita estar por la tarde con mi hija. Me gustaría que fuera un trabajo en el que yo pueda aportar mucho de mi parte. Un trabajo en el que mi opinión contara. [...] Y si no, la otra opción, que no es una expectativa, sino una cosa en la que pienso... es dedicarme a trabajar por cuenta propia, haciendo cosas que ahora hago como manualidades, en mis tiempos libres... dedicarme a otras cosas que son mis hobbies. [...] Debería tener la valentía para dejar el trabajo, reunir el material y lo económico que necesite para poner en marcha un proyecto [...] Pero creo que no se puede considerar como expectativa. Es como tener otra opción dentro de las alternativas, que me permita estar por la tarde con mi hija (Lucía, 30 años, Máster, Auxiliar de servicios sociales).

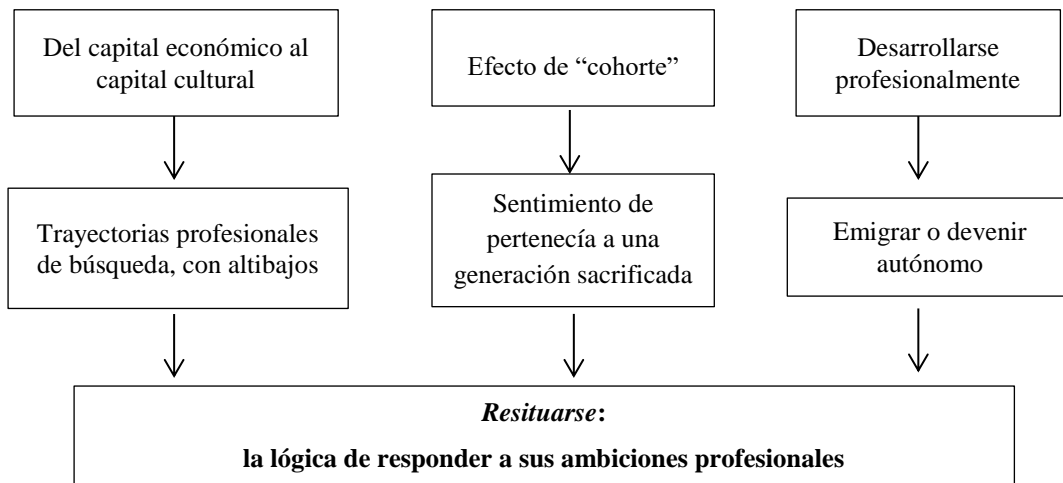
Para finalizar, cabe mencionar que la excepción que encontramos en este tipo de perfil –con respecto a la estrategia de emigrar o devenir autónomo–, se puede observar en el caso de Toni (soltero de 35 años). Por un lado, éste siente que el desconocimiento de otros idiomas constituye un fuerte obstáculo para encontrar un empleo acorde con su

formación en otro país de Europa, y esto limita su predisposición para emigrar: “Fui a visitar a una prima que vive en Suiza y es que allí los sueldos son de 2.300-2.500 € y sin ser universitarios [eh]. Yo, porque no domino bien otra lengua, ni el inglés, ni el francés, pero sino me habría ido ya, de verdad”. Y por otro lado, espontáneamente expresa que, a pesar del fomento que el autoempleo está teniendo por parte de las políticas de empleo, él no ve plausible la opción de devenir autónomo como una “alternativa real” para ejercer su profesión. De este modo, es la posibilidad de opositar la que emerge en el esquema de percepción, apreciación y acción de nuestro entrevistado. Aun así, éste se muestra dubitativo en cuanto a la puesta en práctica de tal estrategia.

TONI: Yo creo que el mercado laboral está bastante mal. No hay alternativas reales si quieres desempeñar tu profesión. Creo que se ha fomentado mucho el autoempleo, poner tu propia empresa y tal, pero creo que no es una alternativa real... porque uno puede poner su empresa, pero el mercado no está preparado. Entonces, es una situación bastante complicada [...] He estado pensando en prepararme unas oposiciones, que es algo seguro y creo que mucha gente de mi edad –años arriba, años abajo– se las están preparando. Creo que en los próximos años, va a haber una masificación de opositores. Y lo he estado pensando. Pero de momento no me he animado. Ahí estoy... no lo sé. Estoy pensando. Estoy haciendo alguna que otra entrevista... pocas, porque no me llaman... echo muchos currículums, pero no me llaman... y pensando esto, no lo sé (Toni, 35 años, Máster, en desempleo).

En este capítulo se ha puesto en evidencia los rasgos característicos de la experiencia de desclasamiento social, para los titulados que provienen de un origen familiar más rico en capital económico que en capital cultural (segundo perfil). Al término de este análisis, como conclusión de este apartado, se esboza una pequeña síntesis a este respecto.

Figura 7.1. La experiencia de los entrevistados que tienen un origen familiar más rico en capital económico que en capital cultural.



FUENTE: Elaboración propia.

En este perfil social, se observa la implementación de una estrategia familiar de reconversión del capital económico al capital cultural. Su principio es el de *cambiar para preservar* (mantener o mejorar) sus posiciones sociales. Aquí, se puede notar una considerable insistencia por parte de los progenitores para que sus descendientes realicen estudios superiores, junto con la puesta en marcha de ciertas estrategias educativas –cursos particulares de refuerzo, cambio de establecimiento educativo, negociación con los padres en cuanto a la elección del tipo de estudios. Esta apuesta por los estudios superiores se inscribe en una lógica de avance intergeneracional (“estudiar lo que ellos [sus padres] no estudiaron”) y se sustenta en la representación de que a más formación, más y mejores posibilidades en el mundo laboral.

Ahora bien, en su conjunto, las trayectorias profesionales de nuestros entrevistados presentan altibajos, y se plasman de modo diferente según el género. A diferencia de los hombres, las mujeres solamente durante un periodo corto (en carácter de sustitución) han tenido la oportunidad de acceder a lo que ellas consideran un “buen empleo”, acorde con su nivel de formación.

Respecto al modo de vivir el desclasamiento, los entrevistados de este perfil social movilizan un sentimiento de pertenencia a una “generación sacrificada”. Estos titulados presumen estar entre dos generaciones: la anterior (cuadragenarios), escasamente perjudicada por el despido y la precariedad laboral con el advenimiento de la crisis

económica, en razón de llevar más tiempo en el mercado laboral; y la posterior (veinteañeros), que se está marchando al extranjero para conseguir su primer empleo, y por ello, supuestamente, será más competente y tendrá más probabilidad de situarse mejor en el mercado laboral español, tras la recuperación de la crisis. Por consiguiente, los discursos de estos entrevistados hacen alusión al llamado “efecto cicatriz” (*scarring effect*) ya mencionado.

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, los entrevistados de este tipo de perfil social, se desplazan geográficamente o de régimen de empleo, para responder a sus ambiciones profesionales: dedicarse a aquello en lo que “creen”, les “ilusiona”, les permita “desarrollarse profesionalmente”. Recurren así a la “estrategia migratoria” (sobre todo quienes previamente habían tenido una experiencia de estudios o profesional en el extranjero, cuentan con idiomas y no tienen cargas familiares) o se orientan por “devenir autónomos” (básicamente quienes han estado antes como asalariados y se convierten en trabajadores por cuenta propia “por necesidad”, esto es, con vistas a poder continuar trabajando en su campo profesional, e incluso, facilitar la conciliación profesional y familiar).

CAPÍTULO 8

RESISTIR: LA LÓGICA DE “AGUANTAR PARA NO CAER”

Daniel, 35 años, es el menor de tres hermanos y proviene de una familia de clase trabajadora. Su madre está empleada en el sector de servicios de limpieza, y su padre está jubilado, tras haber ejercido de camionero. Sus hermanos no han realizado estudios superiores, y tienen una ocupación de operarios de fábrica. Al terminar octavo de la educación general básica, este entrevistado nos cuenta que no tenía “ningún interés” de continuar con el bachillerato ni de realizar estudios universitarios. Esto podría haber sido, por tanto, un claro ejemplo del estudio de Paul Willis (1988), sobre las resistencias educativas de los jóvenes de clase obrera. No obstante, éste no abandonó el sistema escolar sino que decidió orientarse hacia la formación profesional, debido a que pensaba que era el camino más factible para incorporarse de un modo rápido al mercado laboral. Su intención era buscar lo que podría darse en llamar un “credencialismo inmediato” (Bonafant, 2003), cuyo valor de cambio se expresa a corto plazo. De ahí que mantuvo su elección, a pesar de que su tutor le había aconsejado continuar con el bachillerato y, desde su punto de vista, en aquel entonces los estudios de formación profesional estaban socialmente desprestigiados y estigmatizados.

DANIEL: Antes estaba como mal visto hacer una FP [Formación Profesional]. No sé por qué, pero era: los que no valen, o sea, los que no tienen coco, van a la FP. Y a mí, el tutor me decía que tenía nota para ir al BUP [Bachillerato Unificado Polivalente] y yo le decía que no quería. Yo soy muy cabezota y lo que quería, en mi imaginario, en mi construcción de la forma de incorporarme al mercado laboral, yo pensaba que era mucho más práctico ir a través de una FP

que ir a través del BUP, porque suponía más años para incorporarte al mercado laboral, a través de los estudios del BUP y la universidad, que a través de la FP.

Después de realizar un módulo de formación profesional de grado medio en Auxiliar administrativo y otro de formación profesional superior en Informática de gestión, Daniel comienza a trabajar con su madre en el sector de la limpieza, puesto que no encontraba un empleo vinculado a su formación, ni le apetecía continuar estudiando. Al poco tiempo, también es contratado en un taller para lavar coches, hasta que –por medio un amigo– le ofrecen un puesto de auxiliar administrativo en una oficina, donde le animan a realizar estudios universitarios. El hecho de que su empleo no corresponda con sus expectativas laborales tras finalizar la formación profesional, hace que tenga un discurso virulento con respecto a su formación y se planteó la necesidad de elevar su nivel educativo.

DANIEL: La mayoría [refiriéndose también a sus compañeros de FP] hemos terminado en la categoría más baja, como auxiliares administrativos. Y los otros han acabado en fábricas. [...] No sé por qué, seguramente será porque la especialidad que estudiamos era una especialidad absurda... Y casi todos, hemos terminado trabajando de cualquier cosa, menos de lo que nos habían formado [...] Yo me he querido acomodar, pero no pude. Y luego, me di cuenta que tenía que aumentar mi formación para hacer otras cosas.

A partir de ese momento, Daniel opta por ingresar a la universidad e iniciar una diplomatura en Ciencias Empresariales. Al mismo tiempo, continúa trabajando como auxiliar administrativo para otra empresa. En su relato, enfatiza el valor instrumental de la inversión educativa. Si tomamos en consideración las tres razones por las cuales los jóvenes “construyen el sentido de sus estudios superiores” (Dubet y Martuccelli, 2000: 252), este entrevistado destaca más la cuestión de la “utilidad” de los estudios (vinculada al mundo laboral), que la “vocación” (teniendo el sentimiento de realizarse en un tipo de estudios) o la prolongación de la “integración social” (se realizan estudios porque es así, porque los estudios son una etapa de la vida).

Daniel, sin embargo, expresa un sentimiento de desilusión, en tanto que su esfuerzo de prolongar los estudios, no le ha permitido adquirir una mejor posición laboral, ni una mejor posición social. Aun así, resalta la alegría que han tenido sus padres al saber que su hijo había obtenido un título universitario, sobre todo por el afán

de superación que, a su juicio, tiene la clase trabajadora con respecto a sus hijos. Esto es, destaca el valor simbólico del título superior, y siente que la finalización de sus estudios superiores al menos ha satisfecho las expectativas parentales.

DANIEL: [...] Yo estoy frustrado porque este sistema es un fracaso. Y la cuestión personal, de no haberme recompensado. Eso de decir: “yo me merezco más”... me merezco más, no porque yo lo valgo, sino ¿para qué me he pegado ocho años de mi vida estudiando y trabajando? ¡Qué me lo reconozcan! Es verdad que el esfuerzo es mío, y me lo llevo conmigo, pero muchas veces me planteo: ¿para qué todo este esfuerzo? Para mí, el hecho de trabajar y estudiar, ha sido como un dolor de muelas, porque no podía más, no he tenido vida. [...] Una de las cosas que más me alegró cuando he terminado la carrera, fue llamar a mis padres, porque ellos siempre han sido obreros y han tenido siempre ese afán de superación con sus descendientes. El tema de que, al tener una carrera universitaria, tendría una mejor posición social que ellos. Pero ya ves tú, tener una carrera universitaria, ya no es nada ahora... Pero bueno, para ellos es esfuerzo, ellos han invertido en mí y su inversión está recompensada. Entonces, cuando he obtenido el título, llamé por teléfono a mi padre que estaba de vacaciones, y le dije: oye, papá, que ya me he sacado la carrera. Y él estaba súper contento y ha empezado a pasar el teléfono para que hable con toda mi familia, con mi madre, con todos mis tíos... Entonces, por eso me siento contento: por mis padres. Pero, por otro lado, me frustra que el esfuerzo no se recompense en este país. Te venden una cosa que no es real.

En el transcurso de su narración, este entrevistado manifiesta que tenía más de diez años de experiencia en el mercado laboral. Pese a que había cambiado de empresa a largo de su trayectoria laboral, hacía varios años que se encontraba trabajando en la misma categoría ocupacional de auxiliar administrativo y con un salario mileurista. Tras la llegada de la crisis económica, ya no se plantea la posibilidad de ascender a nivel profesional. Por el contrario, su principal temor es caer en situación de desempleo.

El relato de Daniel ilustra algunos aspectos de la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en la que el padre y/o la madre poseen un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior). Recordemos, además, que en el capítulo 4 se ha puesto en evidencia que este tipo de perfil social es el más afectado por el fenómeno del desclasamiento social educativo.

“*Resistir*” caracteriza a los titulados que tratan de “mantenerse en sus empleos” y/o intentan acceder a un empleo público. En el contexto de crisis económica, su

principal referente es el desempleo. Es por ello que, principalmente, desprenden una lógica de evitar la pauperización, más que la de reenclasarce o resituarse. A continuación, se pondrá de relieve la especificidad de tal experiencia de desclasamiento social.

8.1. Trayectorias educativas: el esfuerzo como habitus de clase

La universidad española si bien desde los años ochenta ha tendido a devenir una “universidad masiva”, no se ha llegado a convertir en una “universidad de masas” en el sentido de una educación universitaria democrática e igualmente accesible a todas las clases (Langa y David, 2006). La clase social de origen mantiene un peso notable en la decisión de realizar estudios superiores, de tal modo que las clases populares acceden a la universidad en menor medida que otras clases sociales y siempre por debajo de la media. También, el hecho de ser estudiante universitario de orígenes populares sigue siendo una experiencia que no deja de ser minoritaria en relación con los iguales de la misma clase, tales como los familiares y los amigos del barrio (Langa y Río Ruiz, 2013).

La universidad no solo concede credenciales educativas, sino que además transmite otros tipos de comportamientos, normas y disposiciones sociales que pueden modificar las identidades sociales originales; pero, sobre todo, desprende ciertas aspiraciones sociales: el paso por la universidad incita a los jóvenes de clases populares a proyectarse de otro modo y liberarse de la representación de la reproducción de la condición social de sus padres (Beaud, 2003; Thibault, 2013). A sabiendas que el acceso a la universidad es mucho más frecuente entre los hijos de clases medias y altas que entre los hijos de clases populares, la universidad se podía concebir como “un autobús que lleva a los mismos destinos a todos los que se suben en él” (Carabaña, 2004: 209). Más aún, la significación otorgada a los estudios como inversión necesaria para una trayectoria social ascendente, toma pleno sentido en familias sin acceso a otras formas de capital.

En los relatos de los individuos de este tipo de perfil social, se puede notar que sus trayectorias escolares han estado marcadas principalmente por el “habitus del esfuerzo”. Éste se presenta como el principal recurso disponible al que siempre intentaron apelar para obtener sus credenciales educativas.

La superación de dificultades escolares

El valor del esfuerzo personal sobre todo se adquiere en la socialización familiar. Las familias de clases populares suelen identificar el esfuerzo como el factor fundamental que se debe transmitir, tanto en el terreno de los estudios como para abrirse paso en un mundo laboral particularmente difícil (Bonaf, 2003). La continuidad en el ámbito educativo depende, en muchos casos, de la inversión demostrada por los hijos en los estudios.

Los entrevistados de este tipo de perfil social declaran haber asistido a las escuelas de sus barrios (“Era una escuela de clase media baja como era mi barrio”, dice Bernat) y haber tenido dificultades escolares. Se describen como “malos estudiantes” durante la enseñanza obligatoria, por lo que han “repetido algún curso”. Agustí, de 36 años, quien durante su infancia y adolescencia vivió con su madre (operaria de fábrica) y sus abuelos, nos cuenta que al principio la escuela se le hizo “rara” porque venía de una familia de inmigrantes andaluces. Tras suspender el primer año de bachillerato, abandona provisionalmente los estudios y se pone a trabajar. Seis años más tarde, retoma sus estudios vía un ciclo de formación profesional y entusiasmado con su reenganche, decide “dar el salto” hacia la universidad. En su relato se puede apreciar claramente su voluntad de superación:

AGUSTÍ: La escuela se me hizo al principio rara. Yo la recuerdo rara ¿Por qué? Porque venía de una familia de inmigrantes andaluces. Venían todos de Andalucía. Y claro, yo vivía con mis abuelos y mi madre, y se hablaba en castellano. No se hablaba en catalán. Entonces, en la escuela, lo que recuerdo primero es de no encajar bien en ese sitio... era un poco la lengua ¿no? Llegas allí, mucha gente habla en catalán, no sabes bien el idioma y, bueno, fue mi primera sensación de: estoy totalmente desvinculado de este mundo, me siento un poco raro aquí. Pero luego, bien. Aunque nunca fui un buen estudiante. Y no sé... siempre he estado con lo justo y poco más ¿no? Nunca me ha gustado demasiado ponerme a leer, a empollar... [...]

ENTREVISTADORA: Y al terminar la EGB, ¿cuál fue la orientación que has seguido?

AGUSTÍ: Terminé la EGB a duras penas, recuperando. En septiembre me quedaron como... matemáticas me quedaba siempre, cada año... nunca aprobaba las matemáticas. Catalán también, y alguna otra. Al final aprobé en septiembre. Recuperé y me saqué el graduado escolar. Y a partir de ahí, mi intención era hacer formación profesional, en Artes gráficas o alguna cosa así, y no conseguí matricularme a tiempo. Y al final, a través de servicios sociales e historias, pude entrar a hacer primero de BUP. Empecé primero de BUP, pero no era... nunca fui un gran

estudiante y entonces en primero de BUP, me iba más a jugar al fútbol que a clase. Suspendí casi todo, y dejé los estudios.

ENTREVISTADORA: Y, después, ¿cómo has retomado los estudios?

AGUSTÍ: Empecé a trabajar con 15 años, una cosa así. Empecé a trabajar de lo que fuera, de ayudante de lampista, de jardinero, en fábrica... y con 21, 22 años, vi que necesitaba algo más, y entonces empecé a interesarme... sobre todo con los encargados que tenía, con la gente que tenía por encima... y les preguntaba: ¿y tú que has estudiado? Y me decían: ah, pues, yo he estudiado esto... yo he estudiado lo otro... y entonces yo iba ahí mirando, buscando un poco por dónde seguir. Muy relacionado con el ámbito laboral. A partir de ahí, me decidí por estudiar y me apunté a una escuela de adultos para hacer las pruebas de ciclo formativo. Me presenté a las pruebas a probar suerte y aprobé. A partir de ahí, me metí en un ciclo formativo en Barcelona, de interpretación de lengua de signos. Me lo saqué. Y ahí vi que me gustaba la educación, sobre todo la educación infantil, y me puse a estudiar otro ciclo formativo de educación infantil. Después de eso, estuve trabajando en un jardín de infantes, y ahí fue cuando decidí dar el salto un poco a la universidad, y empezar una carrera. Mi trayectoria es un poco irregular, no seguí una línea. Yo he tenido mis discontinuidades (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

Junto a las dificultades escolares, la falta de referentes en el seno familiar de personas que hayan realizado estudios superiores¹¹⁰ y la inmediatez de poseer un título para entrar en la vida activa, han limitado las expectativas educativas de algunos de los entrevistados de nuestra muestra. Éstos, se han decantado por desarrollar un mecanismo basado en un proceso de “sobreadaptación a lo posible” en el transcurso de sus trayectorias educativas (Bourdieu, 1974; Gambetta, 1987). A modo de ejemplo, recordemos el caso de Daniel, quien señala que su tutor le animaba para seguir por la vía del bachillerato, pero que él optó por realizar una formación profesional; puesto que en su “imaginario”, en su “marco de percepción”, esta última vía la concebía como la más adecuada para colocarse lo más pronto posible en el mercado laboral.

DANIEL: [...] en mi imaginario, en mi construcción de la forma de incorporarme al mercado laboral, yo pensaba que era mucho más práctico ir a través de una FP que ir a través del BUP, porque suponía más años para incorporarte al mercado laboral a través de los estudios del BUP y la universidad, que a través de la FP. [...] Yo no tenía interés de ir a la universidad, no era una prioridad mía (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

¹¹⁰ Varios de los entrevistados de este tipo de perfil social (7 sobre 10) son los primeros o los únicos de sus familias de origen que han obtenido una titulación superior.

En otros casos, las dificultades escolares implicaron un cambio de colegio (“Primero fui a un Colegio público hasta primero de EGB y después tuve problemas, y de ese colegio me pasé a otro concertado”, dice Inés); pero, sobre todo, éstas han supuesto un “cambio de orientación” o un “cierre de orientación” en los estudios de bachillerato de nuestros entrevistados:

BERNAT: Yo terminé la EGB y luego comencé la ESO [Educación Secundaria Obligatoria]. Hice 4 años de ESO. Luego, hice un año de bachillerato en la misma escuela. Escogí el económico-social, no me fue muy bien, no estudié mucho y repetí curso... como muchos de mis compañeros [eh]. Veníamos de la ESO, y el bachillerato fue un cambio muy grande. Luego me cambié al [bachillerato] artístico-humanístico, y en ese me fue de maravilla. Me empecé a sacar muy buenas notas. Luego, realicé la selectividad y me metí en la carrera de Historia (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

INÉS: Yo, como repetí curso, hice la ESO. Y después de la ESO, teníamos que elegir, y sí que a la hora de elegir hubo gente que me dijo que no cogiera Humanidades. Incluso algún profesor me riñó, diciéndome que yo quería lo fácil [...] Y mi hermana mayor sí que me decía que hiciera el bachillerato social, que tenía más salidas. Pero yo le tenía terror a las matemáticas y no me quería meter en eso. Hoy en día sí que me arrepiento un poco, porque es como que tienes la espina clavada con las matemáticas. Y sí que es verdad que las matemáticas de la rama social tampoco son tan complicadas y lo podría haber intentado, y a lo mejor no hubiera tenido todo el camino cerrado, ¿no? (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

Frente a las dificultades escolares, algunos de los entrevistados sienten que han carecido del soporte familiar. Muchos otros, en cambio, sacan a luz una preocupación incesante por parte de sus familias en lo que concierne a sus resultados escolares. De hecho, algunos autores (Terrail, 2005; Poullaouec, 2010) dan cuenta que en los medios obreros la preocupación escolar tiende a devenir una “norma”, aunque la naturaleza de los recursos culturales y financieros que las familias pueden movilizar se presenta en desventaja en comparación con otros medios sociales. En efecto, se sostiene que “las estrategias educativas de las familias obreras están estrechamente delimitadas por el volumen y la naturaleza de los recursos que éstas pueden movilizar” (Poullaouec, 2010: 81).

BERNAT: [...] Mi padre solo firmaba notas. De hecho, tampoco se quejaba ni decía nada. Mi

madre sí que tenía un cierto seguimiento, pero tampoco mucho. Quizás era la que se enfadaba si llevaba malas notas, la que me regañaba, la que me castigaba. Pero tampoco me estaba muy encima.

ENTREVISTADORA: Y esto, ¿a ti te molestaba?

BERNAT: Más que molestarme, me entristecía un poco. Porque creo que podrían haber estado un poco más presentes. Me hubiera gustado que tengan más interés por mi trayectoria escolar de pequeño. Nunca me lo han demostrado mucho. Luego también porque confiaron bastante en mí. Pero quizás, durante esta etapa, tendrían que haber estado más presentes (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

INÉS: [...] de pequeña tenía problemas escolares. Bueno, no empecé el colegio con buen pie. Entonces no iba demasiado bien y mi madre estaba ahí todo el tiempo, diciéndome que estudiara y tal. [...] A mí me molestaba mucho, porque me metía mucha presión. Mi madre se lo tomaba muy en serio. Me reñía mucho. En casa me castigaba. [...] Como tenía problemas con las matemáticas, pues tenía una profesora particular. [...] Luego repetí curso, y aparte que noté que el nivel era más bajo porque fue la reforma, pues también lo que vi, fue que mi madre, como ya mi abuela estaba enferma, dejó de prestarme tanta atención. Entonces fue bueno para mí, para poder ir mejor en los estudios (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

Una compaginación de estudio y empleo

Las trayectorias educativas de estos entrevistados, ocasionalmente se despliegan por una vía trazada a largo tiempo. Éstas, se construyen más bien en función de los resultados escolares, pero también en relación con las posibilidades de acceso a becas de estudios, las posibilidades de compatibilizar estudios-empleo y las posibilidades de financiamiento económico que les pueden brindar sus familias de origen.

Una parte de los entrevistados de nuestra muestra, indica que primero se orientó hacia una formación profesional, con el propósito de asegurarse un empleo una vez obtenido el título. Y es tras la obtención de tal título, que se insertan en el mercado laboral y toman la decisión de realizar estudios universitarios. En estos casos, el gusto de “estudiar por estudiar” ha estado raramente presente a lo largo de las entrevistas. Creen que realizar estudios universitarios, principalmente por placer, para instruirse o cultivarse, es más bien posible si se tiene una condición social elevada. La creencia en la eficacia de los títulos en términos de salidas profesionales y posibilidades de ascenso social, se presenta con fuerza en el momento en que se han comprometido en los estudios superiores. Es por ello que precisamente destacan la cuestión de la utilidad de

los estudios vinculada al mundo laboral, sobre todo como un medio para poder “abrirse puertas”: “Yo me he querido acomodar, pero luego no pude [tras finalizar la FP]. Entonces, luego me di cuenta que tenía que aumentar mi formación para hacer otras cosas”, señala Daniel; “Yo con los ciclos formativos de grado superior he acabado muy contento, porque creo que son un buen nivel de estudios que te permiten orientar directamente al área laboral y tal. Pero luego quise ir a la universidad para tener más opciones, un abanico más grande donde poder elegir”, dice Agustí. A este respecto, como señala Delia Langa y Manuel Río Ruiz (2013: 79), se podría decir que “parecen actuar más los ‘motivos para’ que los ‘motivos porque’ –en términos de Schutz (2004)– en la decisión de los jóvenes de clases populares para ir a la universidad, por lo que a menudo necesitan dar algún tipo de “argumentos justificativos” –en contraste con los estudiantes de otras clases sociales más acomodadas, quienes siempre tuvieron claro que continuarían en la enseñanza universitaria, y de este modo no necesitan argumentar tal opción. En el siguiente extracto de entrevista, se puede evidenciar la significación de emprender los estudios universitarios (vinculación con el mercado laboral, admiración de encontrarse en la enseñanza universitaria, activación del habitus del esfuerzo...) para algunos de ellos, como Agustí:

AGUSTÍ: Yo quería estudiar Pedagogía para poder trabajar de eso. No sé... yo recuerdo... el primer día de universidad era: ¡hala! No me lo creo. Estoy aquí. Era un poco así. Y no apostaba demasiado de que fuera a ir bien. Sabía que me iba a costar bastante. El primer año clausura, casi, ¿no? Estudio y trabajo... dejé un montón de cosas y vi que me fue bastante bien. Entonces el siguiente año me relajé un poco más y no me clausuré tanto (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

Hay otros individuos, en cambio, que si bien tomaron en consideración la opción de realizar una formación profesional, finalmente se orientaron hacia los estudios universitarios sin tener “una idea clara” de los estudios que llevarían a cabo: “Los ciclos formativos [de FP] sí que me los había planteado, porque tienen salida, ¿no? Aunque antes estaban un poco desprestigiados. Pero bueno, yo sabía que quería estudiar una carrera... aunque no sabía muy bien lo que iba hacer... no tenía una idea clara de lo que quería estudiar”, indica Inés. Asimismo, la elección de la carrera, en muchos casos ha estado constreñida por la nota de corte de aquellas carreras que habían pensado como

primera opción. En consecuencia, estos individuos se vieron obligados a cambiar de orientación:

BERNAT: Es curioso, porque yo puse de primera opción Periodismo. Porque sí que ocasionalmente me gustaba mucho... escribir, la crónica periodística... pero por la nota de corte, no entré por poquito. Entonces, como Historia era un cinco, entré fácilmente. Y bien, aunque Historia fue más por recomendación de la profesora, y periodismo más personal (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

JULIA: Yo era de Ciencias y quería estudiar Biología. [...] Pero por la nota de corte no pude entrar, y no sé por qué solicité Periodismo... no sé por qué, la verdad... y me cogieron. Pero no ha sido vocacional, ni me he sentido nunca periodista (Julia, 39 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

MAGDA: Pues cuando terminé el COU, quería estudiar Ciencias Políticas, pero no me dio la nota y al final empecé Sociología. Como había estudiado el COU por Ciencias, también habían carreras de Ciencias que me gustaban... pero era un poco vaga, y yo sabía que no las iba a sacar. Y me interesaba mucho las Ciencias Sociales, las Humanidades... Sabía que laboralmente no me iba a servir para mucho, seguramente... como así ha sido... Pero quería hacer una carrera... tampoco he tenido una razón concreta (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

INÉS: A mí me hubiera gustado mucho Comunicación Audiovisual, pero claro, la nota de corte era altísima y solo la podía hacer por la vía privada, que es muy cara. Entonces ya no la contemplaba. Y había más carreras que me gustaban, como Periodismo y Traducción, pero por la nota de corte también las descarté. Y eso influye mucho. Y la verdad que es una pena. Por cuestión de décimas, no puedes entrar donde quieres... o ya lo descartas porque sabes que con la media que tienes es muy difícil que llegues. Y es presión también. No sé de qué otra manera se podría hacer. Bueno, quieren quitarlo y que la gente haga exámenes en las universidades. Pero no sé... (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

Si bien la influencia de la nota de corte parece ser bastante relevante en la elección del tipo de estudios que se llevan a cabo –tal y como se pone de manifiesto en las citas anteriores–, esto no significa que las circunstancias laborales de la familia de origen se encuentren exentas en la toma de tal decisión. Este es el caso de Elisa, quien manifiesta: “Estudí una Diplomatura en Empresariales. No quería estudiar Empresariales, pero

bueno... mi padre se quedaba sin trabajo. No sabía si lo jubilaban o no, y entonces tuve que cambiar”.

En lo que concierne a la cuestión de la elección del tipo de estudios, por tanto, parece que los casos analizados se presentan en sintonía con la constatación de otros estudios (Langa, 2003; Martínez García, 2013a), que indican que, en general, los individuos de clases populares tienden a optar en mayor medida por titulaciones de ciclo corto –que a menudo preparan para puestos con menor estatus e ingresos– o por titulaciones de ciclo largo, con un acceso menos restringido –que a menudo presentan considerables dificultades de inserción profesional. Cabe señalar además, que todos nuestros entrevistados evocan haber asistido a una universidad pública y particularmente, a aquella que se encontraba “más próxima” de sus hogares.

Una vez que acceden a la universidad, la mayoría de los entrevistados de este tipo de perfil, declara no haberse dedicado exclusivamente a estudiar y presenta el estatus “estudiante trabajador” durante el periodo de sus estudios superiores. El compaginar estudios con algún tipo de empleo responde a limitaciones económicas de las familias de origen (para “pagar la matrícula”, la compra de “libros”); que, en ciertos casos, no han sido paliadas por las políticas de becas.

DANIEL: Cuando comencé a estudiar en la universidad, me iba a trabajar a una empresa para sacar algo de dinero... para pagar la matrícula o para ayudar con los libros o lo que sea. Eso ha sido durante el primer año que estaba estudiando. [...] Luego estuve cobrando nueve meses del paro que tenía acumulado [...] y al final apareció la oportunidad de conseguir un trabajo de cuatro horas, tampoco nada relacionado con los estudios, pero un trabajo que me permitía amoldarlo con la universidad (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

En otros casos, en cambio, el estatus “estudiante trabajador” responde más bien a un deseo de autonomía. Estos entrevistados declaran haber recibido alguna beca para el estudio. No obstante, tales becas no les contemplaban los gastos de manutención, sino que solamente les cubrían el coste de la matrícula. Es por ello que algunos de sus beneficiarios, sobre todo aquellos que ya estaban insertos en el mercado laboral, justifican haber continuado trabajando mientras estudiaban en la universidad, con el fin de mantener “un nivel de vida” y “una autonomía”, a lo cual no querían renunciar.

ENTREVISTADORA: Y para realizar los estudios, ¿has recibido alguna beca?

AGUSTÍ: Cuando estudiada, recibí las becas de matrícula. Las he solicitado los cuatro años y de esos cuatro, me la dieron tres años.

ENTREVISTADORA: Y mientras realizabas los estudios, ¿estabas trabajando?

AGUSTÍ: Sí, esa es una de las cosas, que cuando dejas los estudios y te pones a trabajar, luego es muy difícil dejar de trabajar para ponerte solo a estudiar. Quieres un nivel de vida, una autonomía, que luego no quieres renunciar a ella ¿no? Y desde que empecé con los ciclos formativos y tal, iba compaginando estudio y trabajo. No he dejado nunca de trabajar desde los 15 años (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

En cualquier caso, el estatus “estudiante trabajador” se inscribe en el “habitus del esfuerzo”, en la idea de tener que apelar al “sacrificio” para salir adelante y que luego “te acabas acostumbrando”. Entre otros, por ejemplo, Agustí nos cuenta: “Para mí fue durillo [el compaginar el trabajo con los estudios]. Acabar a las dos [de la tarde] de trabajar en una fábrica. Llevarme un bocadillo para comer. Comerme el bocadillo mientras conducía hacia la universidad [...] Entonces ha sido un poco durillo. Han sido unos años de sacrificio. Pero bueno, te acabas acostumbrando”. A su vez, Bernat evoca que más que el valor del estudio, es el “valor del trabajo” y del “sacrificio” que le han transmitido en el seno familiar: “Mis padres no me lo han dicho, pero en general... más que el valor del estudio, me han transmitido el valor del trabajo, del sacrificio, del valerse por sí mismo... el tema de ahorrar el dinero, de no derrochar. La racionalización del dinero”.

Según algunos entrevistados, el hecho de compaginar los estudios superiores con un empleo, por un lado, les ha supuesto renunciar a la posibilidad de realizar una estancia en el extranjero¹¹¹ y sienten cierto arrepentimiento por ello: “Me hubiera gustado hacer Erasmus, pero cuando estaba haciendo la carrera, yo empecé a trabajar y pues no podía. De hecho, es la espinilla esa que tengo. Hacer un Erasmus me parece muy interesante y además hubiera aprendido idiomas, que es mi punto débil. Hubiera sido una oportunidad, pero bueno. Son esas decisiones que no tomas en el momento, que luego te arrepientes. Pero bueno, tampoco ahora yo me veo como para irme un año

¹¹¹ Entre los entrevistados de este tipo de perfil social, solo uno de ellos (1 sobre 10) ha realizado una estancia de Erasmus. Este es el caso de Inés, quien realizó la carrera de Filología Inglesa y le concedieron una beca Erasmus para estudiar durante seis meses en Irlanda. Por su parte, Bernat, nos cuenta que si bien no tuvo la oportunidad de realizar una estancia Erasmus, cuando finalizó la carrera de Historia, sus padres se divorciaron y para “huir” del ambiente familiar, decidió irse a Inglaterra durante seis meses, donde se hospedó en casa de un amigo y estuvo trabajando en un *fast-food*.

por ahí... a no ser que sea por trabajo”, declara Magda. Pero, por otro lado, en ciertos casos, su inserción en el mercado de trabajo les ha permitido continuar con sus estudios de postgrado, a falta de poder contar con becas de estudios por parte del Estado y con financiamiento económico por parte de su familia de origen. A este respecto, Bernat indica: “Las becas para el máster las intenté pedir, pero no me las concedieron. [...] Todavía no habían subido las matrículas. Me costó unos 1800 €. Entonces, como trabajaba, me lo fui pagando”. Por su parte, Inés expresa cierta decepción por el hecho de haber “invertido” en sus estudios de postgrado:

INÉS: Yo hice un máster en [nombre de la universidad], pero quedé muy descontenta. La verdad que me arrepiento mucho porque fue muy caro, 3.900 €. Como era un título propio, en vez de ser oficial, uno de los organizadores nos hacía entrevistas y luego él decidía a quién le daba las becas. Pero realmente, se tendrían que haber fijado en la declaración de la renta o en estas cosas, para saber los ingresos que tú tienes y ver quién necesita que le subvencionen el máster y quién no... Y a mí no me la dieron. Entonces pedí un crédito, que luego, como trabajaba, lo pude pagar. [...] Después, con unos compañeros nos quejamos porque nos parecía una vergüenza haber pagado lo que pagamos, para lo que nos enseñaron. Ese máster era un negocio. La verdad que fue una pérdida de tiempo y de dinero total. Bueno, ahora lo tengo en el CV y queda muy bonito, pero no he aprendido mucho. Aparte, desde que empezó la crisis, tampoco he podido trabajar de ello. [...] No sé si en el futuro me ayudará, porque nunca se sabe, pero hasta el día de hoy, no me ha ayudado para nada. Y ya te digo, si rebobinase no lo haría (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

Aun así, para los individuos de este tipo de perfil social, el hecho de haber obtenido una titulación superior tiene un importante valor simbólico de cara a su entorno social y familiar más próximo. En concreto, retomemos las palabras de Daniel, quien pone de manifiesto: “Una de las cosas que más me alegró cuando he terminado la carrera, fue llamar a mis padres, porque ellos siempre han sido obreros y han tenido siempre ese afán de superación con sus descendientes”. Precisemos, además, que la mayoría de ellos son los primeros titulados superiores de sus familias y en varios casos, culminaron sus estudios superiores con cierto retraso, por lo que le han dedicado más años de los requeridos por el programa de estudio de sus respectivas titulaciones.

8.2. Desplazamientos transversales por empleos poco cualificados

Los entrevistados de este tipo de perfil presentan varios años de experiencia laboral. Sin embargo, la mayoría de ellos se ha desplazado por empleos poco cualificados. Sus trayectorias laborales se constituyen más bien por procesos circulares que por procesos de ascenso hacia una categoría ocupacional superior. El hecho de no poder prolongar por largo tiempo la búsqueda de un empleo cualificado o carecer del capital social necesario para encontrar un empleo ajustado a su preparación, son condicionantes que seguramente les han conducido a permanecer en los estratos bajos de la escala ocupacional (Giret, Nauze-Fichet y Tomasini, 2006).

En sus relatos, resaltan haber hecho “casi de todo” en términos laborales y califican sus trayectorias como “caóticas”, marcadas por la alteración entre “trabajillos de supervivencia” –vinculados predominantemente al sector servicios– y periodos de desempleo.

ELISA: Uy, mi trayectoria es un poco caótica. Fui alternando trabajillos de supervivencia y periodos de paro. Estuve en un supermercado, luego estuve en un hipermercado también... hice un trabajillo de periodista, pero cerró la empresa y nos dejaron de pagar. Después empecé a trabajar en un ayuntamiento de administrativa, que es el último trabajo en el que he estado. Y como llevaba dos años y me tenían que hacer fija, me han despedido. Y ahora me voy a trabajar por unos días a un refugio del Pirineo, que antes ya había estado. Entonces voy alternando un poco con lo que pueda (Elisa, 35 años, Licenciatura, en desempleo).

AGUSTÍ: Mi primer empleo fue de repartidor de bebida. En un camión por los bares, por los restaurantes... y eso duró un año, más o menos. A partir de ahí, pasé al mundo de la lampistería, pinturería, electricidad... y cosas de éstas. Es que he hecho casi de todo laboralmente [risas]. He estado en empresas del metal, en empresas de automoción... y no sé... [...] después trabajé en la industria textil... luego en un jardín de infancia, pero necesitaba estar de las ocho de la mañana hasta las ocho de la tarde. Entonces no lo podía compaginar con los estudios y tuve que dejarlo. Luego trabajé en [nombre de un hipermercado] de reponedor de olivas y cosas de éstas. Y esto hasta 2006, que empecé a trabajar en un centro de menores. Y sigo aquí, trabajando los fines de semanas y festivos. Estoy de la diez de la mañana hasta las once y media de la noche, sábados y domingos. Y los festivos que me toquen (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

ALBA: He hecho tantos trabajos, [risas] de verdad ¿eh? He estado, a ver: de operaria en una fábrica de cremalleras, de auxiliar de telefonista... trabajé en un estanco... luego de dependienta en una tienda de complementos... ¿dónde más? cuidando al crío de una conocida... después, de camarera... después en una asociación de toxicómanos, ahí estuve muy bien, en un programa de incorporación socio-laboral. Realicé un curso también de auxiliar de enfermería en Salud Mental y Toxicomanías, y estuve haciendo las prácticas de auxiliar de geriatría en una residencia de abuelos... y luego, ya me dediqué a cuidar a una mujer mayor durante casi ocho años, hasta que se la llevaron a una residencia [...] Y ahora, bueno, ya llevo desde junio de 2010 en el paro [después de dos años y medio] (Alba, 38 años, FP/Diplomatura, en desempleo).

BERNAT: Yo empecé a trabajar cuando tenía 17 años en un supermercado, estuve trabajando de reponedor y de cajero. Recuerdo que luego, al comenzar la universidad, trabajaba los fines de semana. Trabaja los sábados por la mañana en Correos, repartiendo cartas. Luego ya empecé a trabajar en el puerto de Barcelona, en una empresa de equipajes. Tenía que cargar y empacar los equipajes de los cruceros. Esto lo hice también durante la carrera o en meses puntuales del año, que incluso, a veces, no iba a clase. Se trabaja bastante en verano también. Y estuve muchos años ahí, estuve cinco o seis años, con altas y bajas de contrato. Luego, trabajé en una empresa de documentación, durante tres meses. Pero era un trabajo que no tenía mucho que ver con mi formación. [...] Simplemente tenía que desplazar archivos viejos de un hospital a un archivo nuevo, en cajas. Luego, me fui a Londres y trabajé unos meses en un *fast-food*. Y cuando regresé, estuve trabajando en una empresa de empleo temporal, vinculada al mundo de la pintura. Y estuve en [nombre de un museo], como vigilante de sala. Controlando que las personas no toquen los cuadros, que guarden la mochila y esas cosas. Hasta que luego cambié y empecé a trabajar en la librería. Llevo aquí tres años y dos meses (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

La mayoría de estos individuos no se ha podido construir una carrera profesional y una identidad ocupacional segura (Standing, 2015). Se trata de empleos que, a menudo, están desvinculados de su formación; y bastante rutinarios en lo que concierne a la actividad profesional, por lo que se suelen sentir “estancados”. A este respecto, Daniel, de 35 años, quien tiene una Diplomatura en Empresariales y trabaja de auxiliar administrativo después de seis años, indica: “Llega un momento en el que te estancas. Como aquello de estar haciendo lo mismo ocho horas con tuercas, esto es igual, pero [imita teclear] con el ordenador. Realmente no te sales del guion, no hay nada nuevo”.

Un sentimiento de desánimo: cuando lo provisional se alarga

Patrick Champagne (1986) explica que los hijos de obreros buscan una “forma atenuada de la condición obrera”, rechazando el mundo de la fábrica. Las dificultades que tuvieron que sobrellevar sus padres, invitan a los jóvenes a impugnar esta herencia. Si son obreros, procuran serlo bajo una forma más amortiguada, que hacen valer en términos de estabilidad laboral y teniendo la esperanza de “moverse”, de realizar tal trabajo durante una etapa corta, en detrimento de realizarlo durante toda la vida profesional como lo hicieron sus padres (Thibault, 2013).

Es por ello que cuando se empieza a realizar un trabajo poco cualificado, que se percibía como “provisional”, pero que luego perdura en el tiempo, se produce una intensificación del sentimiento de desánimo. Este es el caso de Magda. Esta entrevistada tiene 35 años y es hija única. Su padre está pre-jubilado, ex auxiliar de control (conserje de instituto) y su madre es auxiliar de enfermería. Tras obtener la Licenciatura en Sociología, esta entrevistada realizó los cursos de doctorado vinculados a la misma disciplina. No obstante, no ha querido continuar con la tesis doctoral y comenzó a preparar las oposiciones de profesora de secundaria. A su vez, obtuvo una plaza de interina como auxiliar de control (conserje de instituto), al igual que su padre. Este último empleo, que lo percibía como provisional, se fue postergando. De ahí que, a medida que va pasando el tiempo, la espera por un cambio se hace cada vez más ardua de sobrellevar.

MAGDA: Claro, para mí, mi trabajo es provisional. Aunque claro... ¡provisional llevo así, pues diez años! Entonces sí que a veces tengo un sentimiento de frustración... ¡jolín! Con todo el tiempo que llevo estudiando y... ¿a ver si llega ese momento del cambio? (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

Aun así, si bien la experiencia de desclasamiento social educativo está marcada por el sentimiento de desánimo y frustración, en el contexto de crisis económica, éste es susceptible de presentarse de una forma más “integrada”, dado que la experiencia de desclasamiento lamentablemente resulta ser más corriente y menos estigmatizada¹¹².

¹¹² En relación con este punto, Serge Paugam (2005) muestra la existencia de una relación fundamental entre las representaciones colectivas del fenómeno de la pobreza y las experiencias vividas del desclasamiento social, dando como resultado la forma de pobreza “integrada” (más corriente y menos estigmatizada) en los países del Sur de Europa –a diferencia de la pobreza “marginal” y de la pobreza “descalificadora” en otros países de Europa.

INÉS: Ya es como la segunda vez que estoy así [en situación de desempleo]. Hace dos años, más o menos, estuve seis meses en paro. Y aquella vez lo viví muy mal. En aquel momento no había tanta gente de mí alrededor en paro, y entonces, claro, estaba bastante sola. No sabía para dónde tirar y estaba bastante desanimada [...]. Entonces, eso me pasó la primera vez. Y esta segunda vez, lo he vivido un poco mejor. Claro, estoy desanimada... pero bueno, no estoy sola... por desgracia tengo más amigos que están como yo (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

MAGDA: [...] Pero tampoco me siento nada distinta, porque hay tantísimas personas que están así. Tantísima gente que ves que está ocupando puestos de trabajo que, a lo mejor, por formación no son los suyos y están continuamente intentando cambiar. Y en ese sentido, me veo como todo el mundo. Pero claro, a medida que pasan los años, chocas con ese concepto social que hay, de tener tu carrera profesional encarrilada. Ya ves, a lo mejor lo que hace cuarenta años encarrilabas teniendo 30 años, ahora lo empiezas a hacer a los 40 años, ¿no? No lo sé... pero bueno, no me noto como un bicho raro porque hay muchísima gente así. Pues eso es un consuelo, ¿no? Mal de muchos, consuelo de tontos (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

Ahora bien, entre los individuos en situación de desempleo de larga duración¹¹³, la intensidad del sentimiento de desánimo es aún mayor, en razón de tener la sensación de estar en el “limbo”: no solo fuera del mercado laboral, sino también al margen de las franjas de edad para las que se destinan, de forma prioritaria, las políticas sociales y de empleo. Este es el caso de Alba, quien expresa:

ALBA: El paro lo cobré por dos años y ya lo acabé. Luego empecé a cobrar los 426 €, pero ahora no puedo acceder, porque tienes que tener cargas familiares [ella es soltera y vive con su hermana]. Y además, como yo vivo con mi hermana, me meten en la unidad familiar. Y claro, aún mi hermana no está en paro, entonces, ¿qué? ¿Me voy a cambiar de domicilio para cobrar? Pues no. Ahora tienes que estar muy mal para que te den esas ayudas. [...] Entonces no tienes dónde rascar. El otro día, además, estuve sellando lo del paro y me dijeron que si hubiera tenido

¹¹³ A este respecto, cabe mencionar que un reciente estudio sobre el desempleo de larga duración en España, ha constatado que: “En 2013 ser mujer aumenta la probabilidad de ser parada de larga duración en un 27 % con respecto a un hombre de la misma edad, educación, sector y ocupación anterior. Este resultado varía con respecto al 2007, donde ser mujer en sí mismo no era un factor determinante. En consecuencia, las mujeres, en 2013, presentan probabilidades mayores de ser paradas de larga duración frente a los hombres de similares características” (De la Rica y Anghel, 2014: 20).

más de 45 años, o menos de 30 [años], entraba en el paro como persona de más difícil colocación... y claro, yo estoy en el limbo... ahí en la edad de entremedio y no tengo de dónde rascar (Alba, 38 años, FP/Diplomatura, en desempleo).

Obviamente, estar en tal situación, repercute en el proyecto vital de los entrevistados: “Mientras estás en el paro, no puedes hacer planes de nada”, declara Inés. Pero particularmente, como se ha visto en los otros tipos de perfiles sociales, el plano profesional se entrelaza con otros procesos que operan en diferentes esferas de la vida social, particularmente en lo que respecta a la formación familiar. Eventualmente, ninguno de los entrevistados de este tipo de perfil tiene hijos, ni espera tenerlos pronto. Al preguntarles sobre la cuestión de la maternidad/paternidad, algunos de los entrevistados asume que es una cuestión que está exenta de su pensamiento, básicamente por su situación laboral actual (“Yo lo de la maternidad como que no. Ya llevo casi tres años en paro, ¿cómo para pensar en niños?... es que ya no se me pasa por la cabeza”, indica Alba, de 38 años”); mientras que otros, señalan que es una cuestión que nunca se la han podido plantear “seriamente”, porque nunca han llegado a tener las “condiciones mínimas” (familiares, económicas, definición sobre su futuro) que ellos consideran necesarias para devenir padres:

ENTREVISTADORA: En algún momento ¿has pensado o te has planteado el tema de la maternidad?

ELISA: No. Nunca lo he podido pensar en serio, porque nunca he tenido las condiciones mínimas para pensarlo. Entonces, hace un par de años, cuando vi que todo el mundo se agobiaba con este tema por la prisa, me entró un poco de angustia [...].

ENTREVISTADORA: ¿Y cuáles serían para ti esas condiciones mínimas?

ELISA: Claro, yo no tendría un hijo yo sola, porque no estoy dispuesta a sacrificarme tanto, yo creo. Y no tendría un hijo sin una estabilidad mínima en el tema económico. No quiere decir un trabajo para toda la vida, pero sí unos ingresos asegurados, más o menos. [...] Todavía no decidí si voy a ser algún día madre... pero por el momento decidí no agobiarme (Elisa, 35 años, Licenciatura, en desempleo).

ENTREVISTADORA: Y en el tema de la maternidad, ¿sueles pensar?

ROCÍO: Sí que lo pienso. Y más ahora, que empiezo a tener amigas que están embarazadas. Pero yo todavía, de momento, no puedo. No tengo una pareja, ni tengo una estabilidad laboral. Si estuviera en una situación diferente, a lo mejor sí que querría ser madre. Pero de momento, en

mi situación, no. En un futuro a mí me gustaría experimentar, pero tampoco sé si se van cumplir las condiciones para que eso pase. Es algo que está en el aire. Sí que me gustaría, pero...

ENTREVISTADORA: Y las condiciones, ¿cuáles serían?

ROCÍO: Las condiciones serían: tener una cierta estabilidad para poder mantener a un hijo; y bueno, una pareja también. Aunque ahora tampoco es necesario. Te puedes pagar una inseminación artificial y ya está. Pero claro, ¿qué vas a estar?... ¿sola, trabajando ocho horas?, si es que puedes trabajar... ¿manteniendo un niño? No. Es muy complicado. Te tienen que ayudar. Entonces, no sé lo que va a pasar ¿Qué me gustaría? Sí. Pero no sé si se van reunir todas las condiciones para que eso pueda pasar. A ver (Rocío, 33 años, Máster, Teleoperadora).

ENTREVISTADORA: ¿Y has pensado en el tema de la paternidad?

BERNAT: No. Todavía no. Sé que me gustaría ser padre. Sé que me gustaría que en mi vida estuviese esto, pero ahora mismo, no... sin definir un poco más mi futuro y tal, no se me pasa por la cabeza. No me lo he planteado jamás (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

Aunque también cabe mencionar que hay unos pocos casos de entrevistados que declaran no tener la intención de tener hijos. Magda, de 35 años, señala: “yo me voy quedando en este grupo de solteras sin hijos [conviviendo con su pareja], y sin intención de tenerlos, ¿no?... yo, la verdad, que no quiero tener niños”. Esta misma elección es manifestada por Daniel. Sin eludir en su discurso el peso de la dimensión económica, este entrevistado atribuye su decisión de no querer tener hijos a una “cuestión vital” de querer hacer otras cosas, de “disfrutar” de todo aquello que no ha podido hacer durante su etapa de juventud, mientras estudiaba y trabajaba a la vez.

DANIEL: Yo siempre he pensado que para no darle una calidad de vida buena, no quiero tener hijos. No quiero tener niños, no porque no me gusten, pero yo he vivido la vida a la inversa. Cuando tenía que estar estudiando, no lo he estado... aunque tampoco me gusta seguir el camino recto de la sociedad. [...] Entonces, cuando yo digo que no quiero tener hijos... quizás, porque al vivir la vida a la inversa, yo quiero disfrutar ahora de todo aquello que no he podido hacer en mi juventud. Es que yo he estado trabajando y estudiando a la vez, y no he tenido tiempo. Y además, si es que casi no tengo dinero para sobrevivir, ¿cómo voy a poder tener un hijo? Pero bueno, en realidad no quiero renunciar a cosas que ahora son más. Ni yo, ni mi pareja. [...] La decisión de no querer tener hijos es una cuestión vital mía, no es una cuestión solamente monetaria. Yo pienso que el que quiere, puede... otra cosa es ir apretado. Yo estoy seguro que si quiero tenerlos y mi pareja también, pues saldríamos adelante. Yo te puedo poner el ejemplo de mi hermana. Mi hermana tiene dos hijas y la verdad que mi hermana no sé lo que

hace, pero sobrevive. Mi cuñado lleva veinte años trabajando [de operario de fábrica] en una misma empresa y no gana más de 1.300 €... y lleva trabajando desde que tenía 18 años y tiene 38 años, o sea, ¡imagínate!... Y mi hermana ganará lo mismo que yo... o sea, que en paridad, tampoco ellos tienen mucho más poder adquisitivo que yo y mi pareja. Pero yo no quiero tener [hijos] (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

Los estudios cuantitativos demuestran que –antes de la crisis económica–, la probabilidad de tener un primer hijo en España estaba vinculada a la tenencia de una vivienda, contrariamente a otros países de Europa (González y Jurado, 2006). La cultura de la vivienda en propiedad, tradicionalmente ha predominado en la sociedad española, incluso entre las clases populares. Además, es la forma de acceso a la vivienda que más se ha incentivado desde la política de vivienda (Jurado, 2003; Gaviria, 2011). Entre los entrevistados de este tipo de perfil social, solo Daniel es quien ha accedido a la vivienda en propiedad. Este entrevistado se fue de casa de sus padres al comenzar a trabajar, pero luego –a la edad de 23 años– regresó durante un tiempo, al estar en situación de desempleo. Más tarde, convivió con su pareja en un piso de alquiler y, al cabo de dos años, antes del comienzo de la crisis económica, le concedieron una vivienda de protección oficial de segunda mano. Dice haber accedido a la vivienda en propiedad tanto por la “oportunidad de compra” como por “la propia cultura de la propiedad del país”. Aun así, resiente su endeudamiento: “Uf, no me lo recuerdes que casi me echo a llorar cuando firmé la hipoteca... 30 años de hipoteca, ¡qué dolor! Cuando firmé la hipoteca, el notario dijo: bueno, tendrás no sé cuántas mil cuotas. Y yo casi no firmo... 30 años tío, ¡me acaban de condenar! Pero bueno, yo me he endeudado sabiendo que podía pagarlo, porque era una hipoteca muy baja”.

Todos los otros entrevistados, sin embargo, residen en pisos de alquiler. Igualmente, se imaginan viviendo bajo tal modalidad a largo plazo. A diferencia de los otros perfiles sociales, parecen no resentir la eventual renuncia a la vivienda en propiedad. Se muestran más bien críticos hacia la “cultura de la vivienda en propiedad” y la atribuyen a “otra generación”. Para ellos, la crisis económica ha constituido una ruptura a este respecto:

BERNAT: Yo voy a vivir siempre de alquiler. Prefiero no estar atado con una hipoteca y pagar un alquiler al mes. La cultura de la vivienda en propiedad, es una cultura que pertenece a otra generación. Yo creo que la gente inteligente puede continuar viviendo de alquiler. Yo creo que

vivir de alquiler es una herramienta para ampliar metas y no depender de bancos (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

INÉS: Comprar [vivienda], ya no. Después de todo lo que se ve, de desahucios y de precariedad, ya no. Ahora que se ve que la vida cambia mucho, da muchas vueltas, ¿comprar? Pues ya no, la verdad. Y más si estoy yo sola. Prefiero alquilar. Sé que el piso al final no va a ser mío, pero mejor eso que tener una hipoteca y que te veas en la calle (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

AGUSTÍ: Yo creo que siempre voy a vivir en piso de alquiler. Primero, por la dificultad de obtener una hipoteca, por lo que piden. También, por tenerles un poco de asco a los bancos. No me quiero meter en temas de éstos. No quiero estar ahí, atado a algo. Entonces, prefiero vivir de alquiler. Además, es más barato vivir de alquiler, aunque luego ninguna propiedad sea tuya. Aquí se ha acuñado mucho eso de tener una vivienda en propiedad, porque si no, tiras el dinero. Pero para mí, no. Estoy pagando por vivir en algún sitio. No sé. Yo prefiero continuar de alquiler de momento (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

ELISA: Antes he vivido en piso compartido y ahora vivo sola en un piso diminuto... entonces voy pagando... voy pudiendo pagar entre el trabajo y el paro. O sea, nunca podré comprar una casa... ni hacer nada de esto, pero bueno, tengo casa (Elisa, 35 años, Licenciatura, en desempleo).

Perspectiva profesional: la búsqueda de un salario digno

Cuando a los individuos de este perfil se les pregunta sobre las características que a su juicio debe tener “un buen empleo”, en sus respuestas predomina la cuestión del salario. La relación con el empleo domina la relación con respecto al trabajo y, particularmente, parece existir una preferencia neta relativa a la remuneración del empleo. Para ellos, tener un “buen empleo” significa primordialmente tener “un buen salario”. Esto no quiere decir que en sus relatos no aparezca la cuestión de la preocupación por la seguridad en empleo –una característica más propia de las clases populares– y la valoración de ciertos “aspectos intrínsecos”¹¹⁴ (Méda y Vendramin, 2013). Pero estos elementos, más bien se relegan a un segundo orden.

¹¹⁴ Los aspectos “intrínsecos” o expresivos del trabajo son aquellos relacionados con el desempeño de la tarea (que el trabajo no sea monótono y aburrido, que deje lugar a la autonomía, que permita desarrollar la

AGUSTÍ: ¿Un buen empleo? Un buen sueldo. Eso es lo más importante. Y luego, ya depende de cada uno. Para mí, que sea un lugar agradable, en el que pueda aspirar a más, que puedas poner tu grano de arena, tu iniciativa... que tenga cabida un poco tu iniciativa, tu proyecto y tus ambiciones (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

ENTREVISTADORA: Y para ti, ¿qué sería un buen empleo?

INÉS: Justamente hoy vi una oferta, te lo cuento como anécdota. Fue muy fuerte, porque no eran ni prácticas ni nada. Era de trabajar de auxiliar administrativa en una inmobiliaria, y era trabajar también los sábados, o sea, seis días a la semana y con jornada partida, por 850 € ¡fatal! Yo eso no lo quiero. Eso sería el anti-trabajo. Para mí, un buen trabajo es... no aspiro a tener un súper sueldo ¿no?, pero tener un sueldo más o menos decente, que me permita vivir, que no sea una miseria de menos de 1200 €. Y ya luego, un trabajo que fuera dinámico, que no tenga que hacer siempre lo mismo, que te permita tener un contacto con la gente (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

Las aspiraciones con respecto al empleo no se pueden comprender sin tomar en consideración los bajos salarios, con que siempre se han encontrado estos entrevistados a lo largo de su trayectoria laboral¹¹⁵. De hecho, sus experiencias de empleo están marcadas por un sentimiento de injusticia y de falta de reconocimiento en términos de salario:

DANIEL: Me parece que estoy mal pagado, pero en todos los trabajos en los que he estado... pero ¡de siempre, de siempre! Es una cosa, qué vamos... ¡me ha llevado unos disgustos! Yo sé que esto es lo que se paga, pero yo no estoy de acuerdo con ese conformismo que tiene la gente de decir: “bueno, pues si es lo que se paga, no puedes pelear, ¿no?” Para mí, los salarios son vergonzosos. [...] Yo creo que el salario es el reconocimiento físico y material de lo que tú haces. Yo reconozco que tú eres una buena trabajadora y yo te doy el salario que yo creo que tú vales. Por eso, a mí me parece que cobro poco y que siempre he cobrado poco¹¹⁶ (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

iniciativa personal...). Estos se diferencian fundamentalmente de los aspectos “extrínsecos” o instrumentales del trabajo (remuneración, seguridad y promoción). Véase Méda y Vendramin (2013).

¹¹⁵ Como lo explica Michel Gollac (en Lallement *et al.*, 2011: 22), el reconocimiento del trabajo tiene al menos tres dimensiones: económica, simbólica y práctica. Si la debilidad del salario impide la obtención de un verdadero reconocimiento económico, el reconocimiento práctico también se ve perjudicado.

¹¹⁶ Como se puede notar en esta cita, el salario juega un rol simbólico. Este es percibido como medida posible del valor de un trabajador, de su reconocimiento y estima.

BERNAT: Yo creo que debería cobrar más. Me parece que en general se está haciendo un abuso descomunal. En ese sentido, sí que me parece injusto. [...] Aunque, tal y como están los salarios hoy en día, igual me puedo considerar injustamente afortunado (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

De igual modo, estos individuos declaran que siempre se han sentido “mileuristas”. Enfatizan además su preocupación por el hecho de que la precariedad económica sea la “norma” entre las jóvenes generaciones y exista un considerable desajuste entre el salario mínimo y el nivel de vida en España:

ALBERT: Yo me siento “mileurista” y de hecho, siempre lo he sido. Con 32 años, nunca he llegado a tener un buen sueldo... como mucho he ganado 1.200 € y ha sido en la construcción. [...] Yo creo que es una situación generacional, que está bastante extendida entre la gente que se ha licenciado hace poco o que lleva algunos años en el mercado laboral. Y, bueno, la verdad que me resulta preocupante, que la precariedad económica, en la que se encuentra la gente joven y licenciada, sea lo normal y lo que más se ve en la actualidad... ¡Desde luego que es preocupante! Lo que se debería hacer, es aumentar el salario mínimo. No se puede tener un salario mínimo tan bajo y un nivel de precios tan elevado (Albert, 32 años, Máster, Auxiliar administrativo).

MAGDA: Yo es que tengo bien introducido ese concepto que hay en España de que somos mileuristas. Y, es que claro, en la categoría que yo estoy trabajando, es el sueldo que le corresponde. Otra cuestión sería si en España los sueldos, en comparación con el nivel de vida, son más o menos altos. Te podría decir: y claro, tendría que estar mejor pagada... pero es que yo y muchísima gente. Porque aquí, tenemos un nivel similar a otros países de la Unión Europea y sin embargo, los sueldos son mucho más bajos. Y como te decía, yo tengo el sueldo que corresponde a la categoría. En la administración pública, está todo como muy estipulado. En general, no son sueldos muy altos, ¿no? Quizás se compensa la estabilidad laboral con sueldos que no son excesivamente altos [aunque ella tiene un contrato de trabajo de interinidad]. Pero yo creo que el problema no es que yo tenga un sueldo bajo, es que en España el nivel de vida y los sueldos no van acorde. O sea, tenemos un salario mínimo muy bajo y, claro, en profesiones poco cualificadas, tampoco te van a pagar mucho. Evidentemente, tal y como están los precios, sobre todo el de la vivienda... pues sí, solemos tener problemas los “mileuristas”. Y la verdad que somos muchos (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

Por último, pese a que no resulta notorio entre los relatos de nuestros entrevistados, cabe mencionar que hay estudios (Giret, Nauze-Fichet y Tomasini, 2006) que señalan que, partiendo de las mismas condiciones, las mujeres con título superior tienen un riesgo más elevado que los hombres con título superior de padecer objetivamente el fenómeno de desclasamiento social, particularmente en términos de salario. En cambio, los resultados son inversos en cuanto al desclasamiento subjetivo: estas mujeres a menudo se perciben en menor medida que los hombres como desclasadas, mientras que el enfoque en términos objetivos expone lo contrario. En este sentido, se conjetura que las mujeres han interiorizado en cierta medida la desigualdad de género en relación con el sexo opuesto, o bien, al estar más expuestas al riesgo del desempleo, ellas interpretan de una manera más positiva su situación laboral.

8.3. ¿Una desilusión de la meritocracia?

Como señala Marie Duru-Bellat (2006: 8) “para resolver la tensión entre individuos que tienden a devenir iguales en derechos y posiciones sociales cada vez más diversificadas y desiguales”, la lógica de la meritocracia se ha ido impuesto en las sociedades democráticas. El lugar ocupado en la división social del trabajo, ya no debe depender de factores heredados, sino de “recursos propios” que sean “adquiridos y movilizables” por el individuo: el mérito deviene así el gran organizador. En el caso que nos ocupa, estimulados por la sociedad y su familia para realizar estudios superiores, los titulados de este perfil social se encuentran incapaces de rentabilizar sus títulos y sus esfuerzos en términos de posición social. Es por ello que cierta desilusión con respecto a la meritocracia se presenta en sus discursos. A modo de ejemplo, Bernat (Titulado de un Máster en Historia y trabajando de Auxiliar de librería) pone de manifiesto: “¿Sabes qué pasa?... A nosotros, nuestros padres nos dijeron: titúlate, que verás cómo vas a encontrar trabajo. Y al final, esto de tener muchas carreras y muchos idiomas, no funcionó. Pero antes, esto no pasaba. Con un título, era más fácil encontrar trabajo y nuestros padres, nos inculcaron la idea que debíamos estudiar... pero bueno... En vez de tanto estudiar, creo que hubiese estado mejor prescindir del título”.

A falta de otros tipos de recursos, el principio de meritocracia escolar en gran medida se ha interiorizado en estos individuos y sobre todo en sus familias, manifestando como contrapartida un evidente sentimiento de frustración:

ALBERT: Sí, es verdad que la frustración está allí... uno se pasa casi toda su vida estudiando para que luego te encuentres con un panorama laboral tan desolador (Albert, 32 años, Máster, Auxiliar administrativo).

MAGDA: Mi trabajo es un trabajo no cualificado. Te piden el graduado escolar y ya está. O sea, todo lo que he estudiado... los cursos de doctorado, el máster y demás... no me valen para mi trabajo. Podría tener muchos menos estudios y mi trabajo lo podría hacer perfectamente e igual de bien. Entonces, sientes que lo que has estudiado no vale para nada [a nivel laboral]. No te pasa a ti solo, pero te sientes mal (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

DANIEL: Yo me he querido acomodar [al finalizar la FP superior], pero luego no pude. Entonces, luego me di cuenta que tenía que aumentar mi formación para hacer otras cosas. Aunque luego es una realidad absurda y mentirosa. Luego no ocurre ¡Es una desilusión! Te venden el “oro de Moscú” diciendo que tienes que ir a la universidad, pero claro, esto está saturado de gente sobrecualificada. Es que al final peleas para un puesto absurdo con doscientas mil personas, que a lo mejor, la mayoría, tiene un mejor currículum y mejores actitudes que tú. O sea, es una locura (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

JULIA: [...] a nivel laboral sí que me siento un poco frustrada... y además, tengo a mi madre que siempre me dice: ¡Ay, después de haber estudiado una carrera, para estar de administrativo! Ah, ah, es muy cruel... es muy cruel porque yo además necesito mi trabajo (Julia, 39 años, Licenciatura, Auxiliar administrativa).

En un estudio sobre la experiencia de las desigualdades en el trabajo, François Dubet (2006) subraya la relación ambivalente que a menudo manifiestan los empleados y obreros, con respecto a la educación en tanto que vector de logro social. Para éstos, por un lado, “la meritocracia escolar conduce a un orden justo”; pero, por otro lado, tienen una conciencia aguda de las desigualdades sociales de acceso al sistema escolar. Es así que algunos de estos asalariados modestos, se consideran responsables de su situación: si ellos no han obtenido los buenos títulos, es porque no han sido suficientemente audaces o suficientemente trabajadores. En el caso de nuestros entrevistados, el discurso es sensiblemente diferente porque éstos poseen una titulación superior. Ciertamente, ocupar un empleo socialmente poco deseable y relativamente similar al de sus padres es un motivo de interrogación de sí mismos, pero tal

interrogación se transforma en una actitud crítica cuando una eventual reproducción social se efectúa, a pesar de haber alcanzado un nivel de educación bastante más elevado.

De la focalización en la responsabilidad personal y el arrepentimiento...

Para explicar su situación de desclasamiento social educativo, a diferencia de los otros tipos de perfiles sociales, estos titulados hacen particularmente alusión a un cierto “efecto de trayectoria educativa”. Si bien tienen el sentimiento de haber realizado el camino socialmente valorado de obtener una titulación universitaria, desde su punto de vista, no lo han realizado de “la manera socialmente correcta” en términos temporales: han “repetido algún curso”, han “aplazado su ingreso a la universidad” o les ha “costado más años de los requeridos” en la obtención de una titulación universitaria. Creen que el hecho de haber tenido una trayectoria educativa “diferida” o “en retraso” con respecto a los individuos de su misma generación, hace que su estatus ocupacional y respectivamente su nivel salarial, sea menor en comparación con los individuos de su misma edad. En efecto, asocian su situación de desclasamiento al resultado de una trayectoria escolar “fallida”. Sin eludir las dificultades de su generación, estos titulados inevitablemente se interrogan sobre la parte de *responsabilidad personal*.

Un discurso de autoculpación por haber retrasado su ingreso a la universidad, por ejemplo, lo encontramos en el testimonio de Daniel. Específicamente, este entrevistado hace referencia a una trayectoria universitaria “diferida” con respecto a los individuos de su generación, que considera como determinante de su actual situación de desclasamiento. De ahí el arrepentimiento por no haber hecho sus estudios universitarios “en su momento” y el repliegue en sí mismo:

DANIEL: El retrasar mi incorporación a la universidad, me ha supuesto llegar también tarde a mi mercado laboral, y me ha supuesto cubrir etapas que ya tendría que haber cubierto. Entonces, estoy ahora empezando a cobrar los salarios que debería haber cobrado hace cinco años. Entonces, claro, la proyección de mi salario siempre va como cinco años por detrás de toda la gente de mi generación, de toda mi quinta. Tú hablas con mis amigos, que tienen mi edad y todos ellos, pues, empezaron las prácticas en la caja de ahorro [nombre de la caja de ahorro] y ahora son interventores de la caja o son directores de las sucursales. Y claro, yo ahora estoy en proceso de empezar a construir eso. Eso es de lo que me arrepiento conmigo mismo: el hecho de no ir antes a la universidad, de no haberme dedicado plenamente a sacar la carrera, de no haber

estudiado mejor, de haber compaginado las dos cosas [estudios y trabajo]... y de vivir una vida estresante de los 23 a los 31 años que terminé la carrera (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

De igual modo, Magda, quien posee estudios de postgrado, curiosamente en su discurso hace alusión al hecho de haber sido “mala estudiante” y de haber “repetido algún curso” durante el instituto, lo cual considera que ha influido en su actual situación de desclasamiento. Es como si aún estuviera marcada por las huellas de su pasado escolar.

MAGDA: Quizás, aparece esa sensación de fracaso y frustración, de ver que no llegas a esa meta que te has puesto, en este caso a nivel laboral, de trabajar de docente... Sí, esa sensación a veces aparece. También es verdad que en el instituto fui mal estudiante y repetí algún curso. Entonces, claro, me da esa sensación de: ¡ay!, si no hubiera repetido tantos cursos, ahora en vez de 35 tendría 31 [años]. Ya sabes, la mente hace cosas muy raras [...] Yo creo que muchas veces nos tenemos que meter en nuestro mundo interior y ser capaces de reconocer que, a lo mejor, hay decisiones que no han sido correctas. Que no pasa nada, pero que no han sido correctas (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

Tal componente sobre la interrogación en términos de responsabilidad personal, incluso aparece cuando se refieren a la cuestión de la comparación social intergeneracional. Sin eludir las dificultades de progreso profesional para las jóvenes generaciones (“Ahora es más difícil. Antes no importaba si habías estudiado o no, que podía encontrar trabajo. Incluso si no te gustaba un trabajo, podías cambiar porque había más trabajo”, dice Inés; “Antes sí que había más seguridad. Antes, el que era fijo, era fijo de verdad, para toda la vida. Ahora no”, declara Agustí.); estos titulados estiman que, a nivel generacional, se han encontrado “un poco adormecidos”. Es así como lo expresa Bernat: “la gran diferencia es que ellos [generación de sus padres] tenían más trabajo. Empezaban a trabajar antes y se fueron posicionando. Se podían forjar un futuro determinado. Nosotros fuimos estudiando y luego ya veríamos qué haríamos. Creo que hemos estado un poco adormecidos”.

....hacia una actitud crítica

Los titulados de este perfil social creen que la obtención de una titulación ha logrado satisfacer las expectativas parentales, básicamente por el afán de superación que a sus juicios tienen las clases populares con respecto a sus hijos. Sin embargo, la distorsión entre sus aspiraciones legitimadas por los estudios y sus logros ocupacionales, es mayor que en los otros tipos de experiencias del desclasamiento. Esto hace que manifiesten un cierto escepticismo en cuanto a los discursos sobre la “igualdad de oportunidades en la vida”. Así es como lo expresa Daniel:

DANIEL: Vamos de modernos, pero luego es el hijo de fulanito el que está... ¿qué pasa tío, no estás primando la competitividad? ¿No estamos en el mercado global?... Pues entonces, contrata lo mejor y no aquel que es “hijo de...” [...] Por ejemplo, me ha pasado de ir a un banco, y ver a un tipo que era un tío que iba ajustado en las notas, y yo me decía: ¿este tipo qué hace aquí trabajando? Y al rato le ves con un coche nuevo. Entonces me preguntaba: ¿cómo lo hace? Quiero decir, si tú eras un tío que ibas justo... Yo me partía el culo por sacar nota y yo estoy en un sitio de mierda, ganando una mierda y tú trabajando en una identidad bancaria, seguro que ganas mucho más. Por muy mal que estés, en una identidad bancaria te van a pagar más. Y sí que suele dar mucha rabia... [...] Entonces, eso de la igualdad de oportunidades en la vida, me fastidia... porque al final no existe. Yo no sé por qué no se premia el esfuerzo en este país. Tú puedes ser la ostia, que en este país no se te va a premiar tu esfuerzo (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

Estos individuos viven el desclasamiento como un hecho “injusto”, puesto que creen que no se les “premia el esfuerzo”. Se sienten defraudados por un sistema que les ha dado unas pautas de inserción que han sido desatendidas, y dejándoles al amparo de las soluciones que podían buscarse por cuenta propia. Sus relatos, no obstante, desprenden más un sentimiento de decepción que de victimismo. Esto hace que se muestren críticos con respecto al incentivo de la ideología de la meritocracia y responsabilizan tanto al Estado como a los empresarios de su situación.

Al Estado se le acusa no solo de incentivar la ideología de la meritocracia para excusar su responsabilidad, sino también de desperdiciar sus “recursos humanos” –esto es, su “inversión” en educación y el talento de las jóvenes generaciones con titulación superior. Lo que termina repercutiendo negativamente en “la evolución del propio Estado”, según los entrevistados.

ALBERT: Parece ser que aquí cada uno tiene que prepararse por su cuenta y competir más que nadie para que seas tú el elegido. Eso es lo que nos inculcan. Al fin y al cabo, es lo que todos tratamos de hacer, tratar de ser suficientemente competitivos para que en lugar de que te den trabajo a ti, pues me lo den a mí. [...] Y claro, que el Estado responsabilice o delegue en otros entes como puede ser la familia o como puede ser la meritocracia, es decir, aquí cada uno tiene lo que vale, ese tipo de ideología... Yo creo que, al fin y al cabo, buscar responsables, para ellos, es quitarse de encima una responsabilidad que pretenden no asumir, porque al fin y al cabo ¿qué hace que un Estado evolucione? Si no es la gente joven, bien educada, que pueda acceder a buenos trabajos y que pueda independizarse, ¿quién es la gente que va hacer evolucionar un país? Al fin y al cabo, yo creo que repercute en el interés mismo de cualquier Estado (Albert, 32 años, Máster, Auxiliar administrativo).

MAGDA: [...] es que claro, para mí el Estado tendría que intervenir más porque al fin y al cabo somos recursos humanos, que le llaman ahora, ¡perdidos! O sea, somos un montón de gente formada, dedicándose a determinadas profesiones muchísimo menos cualificadas... y eso son recursos humanos que al final el Estado pierde, porque al fin y al cabo, mientras la enseñanza sea gratuita o una parte de la enseñanza sea gratuita, pues es dinero que ha invertido el Estado... y si luego dejas que estas personas trabajen fuera del país o en trabajos muchísimos menos cualificados, pues son activos que pierdes. Pero bueno, parece que nuestro país no lo ve así (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

INÉS: [...] es una pena, porque la mayoría [titulados superiores] se están yendo. Es un dinero que ha gastado el Estado y que ahora va a disfrutar otro país. Es que es así. Es lo que han ganado. A veces también tengo esa sensación que quieren que nos vayamos o que quieren que no estudiemos. Con esto de subir la matrícula de las carreras, no todo el mundo va a poder estudiar. Va a ser como antes, quieren que seamos burros de carga, que no pensemos. Me da esa sensación. Me parece que todo lo que se ha conseguido, pues se ha desmontado (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

A los empresarios, por su parte, se les acusa de tener a su disposición “arma de reserva” cualificada (Duru-Bellat, 2006), lo cual constituye un factor de presión sobre las condiciones laborales y, particularmente, sobre los salarios:

BERNAT: Ahora mismo, no se puede conseguir un buen empleo con estas características empresariales. [...] Ahora hay mucha gente con título universitario, dispuesta a responder a lo

que quiere el empresario. El empresario siempre querrá una personas más formada que no formada. Y como formados hay a patadas, hay una sobre-formación y una sobre-titulación exagerada, porque es así. Ahora todo el mundo tiene un máster y pues, el empresario, se frota las manos. Dice: puedo elegir entre estos 200 o estos 400. Y para qué va elegir a una persona que no está titulada, si hay muchos con título que también están dispuesto a hacerlo. No hay una ley que te obligue a pagarle más por haber ido a la universidad. Es vía libre para los empresarios. Lo que tiene que haber es una legislación que no permita que los empresarios sean corruptos (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

DANIEL: Yo creo que a las empresas y al Estado, les interesa tener ciudadanos maleables. Yo creo que tiene que haber un cambio de mentalidad, y los trabajadores se tienen que valorar más. Es que todo el mundo trata de justificar la situación con la crisis, pero la crisis es un problema coyuntural y los empresarios se están aprovechando de eso. El empresario español siempre busca ser competitivo en el *low-cost*. Para que te hagas una idea, en el anterior trabajo, me querían congelar el salario de por vida. Por eso, yo creo que el Estado tiene que ofrecer garantías a aquellos que no las tienen. En este país, la gente es bastante egoísta y se queja cuando alguien está desempleado, cobrando el paro. Pero el Estado tiene que dar equidad. Tiene que ser equitativo en el reparto y tiene que ser duro con los que tienen riquezas. Tú no puedes hacer una política social pensando en abaratarle los costes al empresario (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

Se puede afirmar, por tanto, que estos entrevistados más que acentuar la “privación del descontento”¹¹⁷ (Burris, 1983) trasladan su insatisfacción al espacio público. Esperan que el Estado ejerza sus funciones de protección y sobre todo de control del funcionamiento de las empresas. Asimismo, la mayoría de ellos manifiesta un sentimiento de pertenencia a una clase media-baja (“yo me considero de clase media baja”, declara Agustí; “Yo siento que estoy ahí en lo bajo, de clase media baja”, indica Inés); e incluso, a menudo reivindican –con cierto orgullo– un sentimiento de pertenencia a la “clase trabajadora”¹¹⁸, preservando la distinción por el hecho de poseer una formación académica¹¹⁹. A este respecto, a modo de ejemplo, Bernat expresa:

¹¹⁷ A este respecto, cabe señalar que según Val Burris (1983: 465), en Estados Unidos, la consecuencia más probable de la sobreeducación es la progresiva “privatización del descontento”, lo cual facilita la aparición del sentimiento de culpa (baja autoestima, estrés, etc.) y la adaptación individual a través de una redefinición del estatus (se da más importancia a la familia y al ocio, que al trabajo).

¹¹⁸ Cabe tener en cuenta que la mayoría de estos entrevistados es soltero o tiene una pareja que presenta un similar estatus ocupacional. Como lo explican Agnès Pélage et Tristan Poullaouec (2007: 52), “la orientación de un sentimiento de pertenencia de clase, no depende solamente de la posición profesional del entrevistado, sino también de aquella de su cónyuge. Tener un cónyuge entre los directivos y

BERNAT: Yo me siento más identificado a nivel de clase. Pero creo que generacionalmente también hay características que nos definen, aunque creo que hay un déficit de “espabilar” [eh]. Yo me considero de clase trabajadora, como la mayoría de mis amigos titulados que trabajan para alguien. Que son asalariados, de clase trabajadora. Es decir, los asalariados somos la clase trabajadora. Para mí, hay una clase empresarial, que disfruta de los privilegios y la clase trabajadora, la gran masa de asalariados. El problema es que la clase trabajadora está totalmente sin fuerza, desarticulada. Pero bueno, aun así, me identifico más con la clase trabajadora. No sé ¿qué más? ¿Me siento identificado con un sector que se preocupa más por los temas culturales?, sí. ¿Qué tengo poco que ver con un señor que trabaja en un supermercado? Sí, porque tengo una formación. En la escala social me siento más alejado a nivel cultural, a pesar de no serlo tanto a nivel económico (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

Hasta aquí, se ha apreciado el modo en que los individuos viven su situación de desclasamiento social educativo. En el próximo apartado, veremos las lógicas estratégicas que los individuos efectúan para tratar de lidiar con su situación.

8.4. El haz de posibles: mantenerse en sus empleos y/o acceder a un empleo público

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, la lógica estratégica que se presenta prioritaria en el *haz de posibles* de este tipo de perfil social, es la de tratar de mantenerse en sus empleos y/o intentar de acceder al empleo público. Ésta apunta más hacia la idea de “no caer” aún más en la escala social y conservar la seguridad económica en el empleo, que la de reenclasamiento social en lo que concierne a su logro educativo o la de resituarse en relación con sus ambiciones profesionales. Varios de estos individuos, por tanto, se inclinan por reajustar sus ambiciones profesionales

profesionales intelectuales superiores disminuye sensiblemente las posibilidades de declarar un sentimiento de pertenencia orientado hacia lo ‘bajo’, tener un cónyuge obrero o empleado disminuye las posibilidades de declarar un sentimiento de pertenencia orientado hacia lo ‘alto’”.

¹¹⁹ En ciertos casos, además, suelen marcar un distanciamiento con respecto a la familia de origen. A modo de ejemplo, entre otros, Daniel que es el único de su familia que posee estudios superiores y hace tiempo que no vive con sus padres, evoca: “Cuando ahora voy a casa de mis padres y me reúno con mis hermanos me saturó... Ya aparecen choques en las formas de ver la vida [silencio]... o sea, yo los quiero con locura, pero cuando tengo una celebración en casa, llega un momento que me bloqueo, no hablo más, me levanto y me voy. Y mi hermano me dice: ‘¿dónde vas?’... qué me voy, qué no aguanto más”. Quizás puede que permanezca de forma obviamente más atenuada aquella observación de Richard Hoggart (1970: 348), según la cual “todo joven de origen popular que, gracias al sistema de becas, sigue sus estudios hasta la universidad, es conducido a entrar en conflicto, eventualmente, con su entorno familiar”.

iniciales hacia la baja. Esto hace eco a lo que Erving Goffman (1987) denomina como “enfriamiento de las expectativas” (*cooling out*).

Mantenerse en sus empleos para evitar la pauperización

El contexto de crisis económica ha “limitado el horizonte profesional” de estos entrevistados. Al menos a corto plazo, éstos presentan una visión desencantada de sus posibilidades de ascenso en el mercado de trabajo. Si bien, por un lado, su trayectoria educativa les incita a poner en marcha estrategias para salir del desclasamiento y esforzarse por adquirir un empleo que esté más a la altura de sus títulos superiores y de sus propios intereses socioprofesionales; por otro lado, el aumento del desempleo en el contexto de crisis económica, hace que sus aspiraciones de ascenso profesional se frenen, traten de conformarse con la idea de tener un empleo y tiendan a aceptar sus empleos como una oportunidad, incluso como una “ventaja”. La expresión “al menos tengo un trabajo”, cuando “hay tanta gente que no lo tiene”, suele ser bastante usual en sus discursos. Es por ello que, sin eludir la dificultad de reorientar su trayectoria laboral –particularmente por la considerable carga horaria de sus jornadas laborales y posiblemente, por estar más desprovistos de capital social (Beaud, 2003) que los otros perfiles sociales para acceder a un elevado empleo–, estos individuos declaran tener una cierta voluntad de mantenerse en sus empleos. Bernat hace alusión a tales aspectos en su testimonio:

BERNAT: [...] la crisis me ha afectado en cuanto a mi horizonte laboral. Ahora tengo un horizonte laboral mucho más limitado. [...] Ahora mismo, la idea es mantenerme en mi trabajo. Además, mi trabajo actual me limita mucho... Quieras o no, soy un esclavo a tiempo parcial [eh]. Remunerado, pero estás ahí cuarenta horas a la semana, y cuesta realizar cosas fuera del trabajo. Sobre todo cuando es en un horario rarísimo. Entonces, ahora mismo, mi perspectiva sería estar unos años más en el trabajo... y depende cómo estén las cosas... quieras o no, es un trabajo y, bueno, tengo una cierta voluntad de mantenerlo. [...] Tengo trabajo y doy gracias hasta un cierto punto... es que hay tanta gente que no lo tiene (Bernat, 30 años, Máster, Auxiliar de librería).

En estos casos, la cuestión del agravamiento del desempleo es el punto de referencia más inmediato para juzgar su situación. Ésta, en cierto modo, ejerce de amortiguador. Estar “ocupados”, independientemente de la naturaleza de sus empleos,

es vivido positivamente o al menos como un mal menor. A la inversa, caer en el desempleo constituye su principal temor.

AGUSTÍ: Hoy en día pienso más si me voy a mantener. Si se me acaba todo el chollo o no. Debido a los recortes y a lo que me sucedió: ahora no cobras, ahora sí. Y te puedes quedar en la calle. Obviamente, una preocupación es: ¿me voy a mantener? ¿Voy a seguir aquí al menos durante seis meses? No lo sé [eh]. Pero tal y como están las cosas, voy a hacer todo lo posible por tratar de mantenerme en este empleo (Agustí, 36 años, FP/Máster, Auxiliar de servicios sociales).

Esto no significa, no obstante, que no salvaguarden la esperanza de salir de la situación de desclasamiento y puedan conseguir un “mejor” empleo en el futuro. Pese a que atraviesan un periodo difícil y puntualizan que “siempre han partido de lugares mínimos” en términos laborales, tratan de mantener la confianza de que algún día sus méritos les serán reconocidos.

DANIEL: Yo veo mi futuro, tanto en lo laboral como en lo personal, para mejorar [...] Yo siempre parto de mínimos y, luego, a partir de allí, ya vendrá algo mejor. Lo que pasa es que como ya he partido tantas veces de los lugares mínimos, que tampoco te puedo decir, ¿no? Y ahora donde estoy, es un mínimo aceptable, que no quiere decir que sea el mínimo que quiera. Pero bueno, a partir de allí es para mejorar (Daniel, 35 años, FP/Diplomatura, Auxiliar administrativo).

Acceder a un empleo público para asegurarse estabilidad

Para hacer frente al desclasamiento, otra lógica estratégica de segundo orden que se despliega en este perfil social, es la de tratar de acceder a un empleo público. El empleo público constituye una salida favorable para asegurarse una “estabilidad económica y de trabajo”. Magda, de 35 años y titulada en Sociología, hace casi diez años que trabaja de interina como auxiliar de control en un instituto. Y, paralelamente, se prepara las oposiciones para devenir profesora de educación secundaria. Si bien ya se ha presentado una vez a tales oposiciones y no ha logrado acceder a una plaza, su intención es seguir intentando cambiar de empleo por medio de esta vía: “A nivel profesional, a corto plazo, mi objetivo es sacar la plaza de docente y si no saco la plaza, espero que al menos que me llamen para ir trabajando de interino, ir teniendo puntos”.

Sin eludir que el periodo de oposiciones le “desgasta mucho psicológicamente”– dado que siente que se “esfuerza y no llega”–, esta entrevistada evoca que su decisión de hacer las oposiciones, sobre todo se asocia a la idea de rehuir de la incertidumbre de la inestabilidad laboral. Y, de modo subsiguiente, aquella de realizar una actividad profesional más vinculada a su formación:

MAGDA: A mí me genera mucha incertidumbre la inestabilidad laboral. El hecho de que en cualquier momento te puedas ver en la calle, con una edad en la que ya es muy difícil que te contraten. Una experiencia laboral, mía, en este caso, es que yo he estado muchos años trabajando, pero he tenido trabajos que en ninguna empresa me los tendrán en cuenta. Entonces, por eso tengo muchísima incertidumbre. [...] Yo decidí hacer las oposiciones porque pienso que me dará estabilidad, porque eres funcionaria del Estado... con lo cual, es una estabilidad económica y de trabajo. Y luego, además, la docencia me gusta. Como te he comentado, también me gusta la Sociología y la Ciencia Política. A la especialidad que me presento es mucho de intervención social, y es una forma de dedicarme, no dedicarme a la Sociología como investigadora, pero bueno, se pueden aplicar muchas cosas a través de la docencia. O sea, yo creo que he tomado esta elección porque es un trabajo que me gusta y me interesa... y creo que puedo aplicar mucho de lo que he estudiado y aprendido... y más que nada es estabilidad (Magda, 35 años, Máster, Auxiliar de control).

Tal orientación hacia el empleo público, igualmente la encontramos entre algunos de los entrevistados de este perfil que se encuentran en situación en desempleo. Antes de inclinarse por restringir considerablemente sus ambiciones profesionales (“relajarme, trabajar de administrativa y ya está”), el empleo público se concibe como una senda eventualmente viable por dos razones fundamentales: la falta de capital social necesario para activarse en el sector privado, y la aspiración de dedicarse a una actividad laboral más cercana a sus intereses personales. A su vez, como se nota en la cita de arriba y en la siguiente, éste aparece como una vía proclive a salvaguardar el “hándicap” de la edad para acceder a un elevado empleo, básicamente después de haber estado en empleos pocos cualificados y haber pasado por largos periodos de desempleo.

ENTREVISTADORA: ¿Y qué expectativas de futuro tienes en relación con el trabajo?

ELISA: Puf, no sé, la verdad es que lo veo un poco negro. Estoy preparando... veo ya que con los años... bueno, yo no me veo mayor, pero veo que para el mercado de trabajo soy mayor y eso es un hándicap. Entonces estoy intentando posibilidades de empleo público que me

apetezcan... de periodista, de técnica de cultura o de lo que sea... pero tampoco salen cosas. Entonces no sé si la solución está por ahí o qué... o está por relajarme, trabajar de administrativa y ya está (Elisa, 35 años, Licenciatura, en desempleo).

Por último, entre los desempleados, cabe mencionar que la excepción con respecto a esta última lógica estratégica la encontramos en el caso de Inés (soltera de 30 años), quien opta por emigrar, en lugar de intentar acceder a un empleo público. Aunque las clases populares, por lo general, están “poco provistas de recursos lingüísticos y sociales que dan acceso al extranjero” (Wagner, 2007: 5), esta entrevistada había obtenido la titulación de Filología Inglesa. En el momento de la entrevista, no obstante, hacía alrededor de un año que estaba en situación de desempleo. Durante este periodo, su proceso de búsqueda de empleo no ha sido fácil y ha ido rebajando constantemente sus aspiraciones a nivel laboral, asistiendo –incluso– a varias entrevistas para realizar empleos pocos cualificados y escasamente remunerados:

INÉS: Desde que estoy desempleada, hice varias entrevistas. Una, en realidad no fue una entrevista, sino un test psicotécnico, para trabajar como secretaria en [nombre de una universidad] y para un contrato de tres meses. Y la verdad, no sé para qué tanto test. Porque nos hicieron test de todo: test de catalán, test psicológico, de matemáticas, de todo. No lo pasé. No me llamaron para la siguiente fase. Pero bueno, me parecía absurdo tanto test para un trabajo de tres meses. [...] Luego hice una entrevista para trabajar en un almacén de lámparas. Buscaban a alguien con idiomas. Pero al final tampoco me cogieron. [...] Después también contacté con una empresa alemana, de Colonia, que buscaban una persona que supiera español para traducir una página web que era bastante sencilla... era una web de madres embarazadas. Entonces allí envié mi currículum y me hicieron una entrevista telefónica. La chica que habló conmigo era catalana y me dijo que eran unas prácticas, y que pagaban 400 €... pero bueno... Yo no lo veía mal porque eran unos meses haciendo eso, traduciendo y tal. Al menos era algo interesante ¿no? Pero la chica me decía: “estamos entre ti y otra chica, que es de Colonia y también es buena candidata”. También me dijeron: “tú sabes que el sueldo es mínimo y que la vida en Colonia es cara. Porque los alquileres, más o menos, son como los de Barcelona”. Y ella me decía: “¿estás segura? Y tal”...Y luego de las navidades, me dijo: “lo sentimos mucho, pero hemos decidido posponer nuestras prácticas y de momento, no hemos tomado ninguna decisión sobre quién vamos a coger”. Entonces nada, una cosa que no salió. [...] Después me llamaron de [nombre de una tienda de ropa]. Estaban haciendo un proceso de selección para unas tiendas nuevas, que están abriendo en la zona de Múnich. Y me apunté, ¿no? Me llamaron para la entrevista. Hice dos entrevista. Una de grupo y otra individual. Pasé esa fase. Me dijeron que tenía que venir un

jefe alemán a hacerme otra entrevista. Pero esta entrevista nunca tuvo lugar. Porque claro, la semana pasada, ya habían pasado dos semanas y como no sabía nada, les escribí un email: bueno, ¿sabéis algo de todo esto? Y me dijeron: no sabemos aún cuando vendrá el jefe alemán. Yo me sorprendí porque parecía que no había tiempo para nada, que iba a ser muy rápido, aunque ya nos habían avisado que este hombre iba muy liado. Total, que el viernes me llaman a las tres de la tarde, y me dijeron que al final se han dado cuenta que no necesitan a tanta gente. O sea, ¡imagínate! Y al final la cosa se quedó así. En el aire total (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

Sin haber tenido éxito en su búsqueda de empleo, Inés acude entonces a la estrategia migratoria como “huida”¹²⁰ (Lahire, 2001). En este caso, el sentido de esta estrategia es más bien el de “resistir”, que el de “resituarse” – tal y como se ha notado para el tipo de perfil social anterior (capítulo 7). De hecho, esta entrevistada decide marcharse a Alemania sin tener de antemano una oferta laboral y resalta no “aspirar” a un empleo “alto”–se imagina trabajando en un “McDonald’s” o en un empleo similar durante los próximos meses. Tal lógica estratégica, se puede apreciar más en profundidad en el siguiente extracto de entrevista:

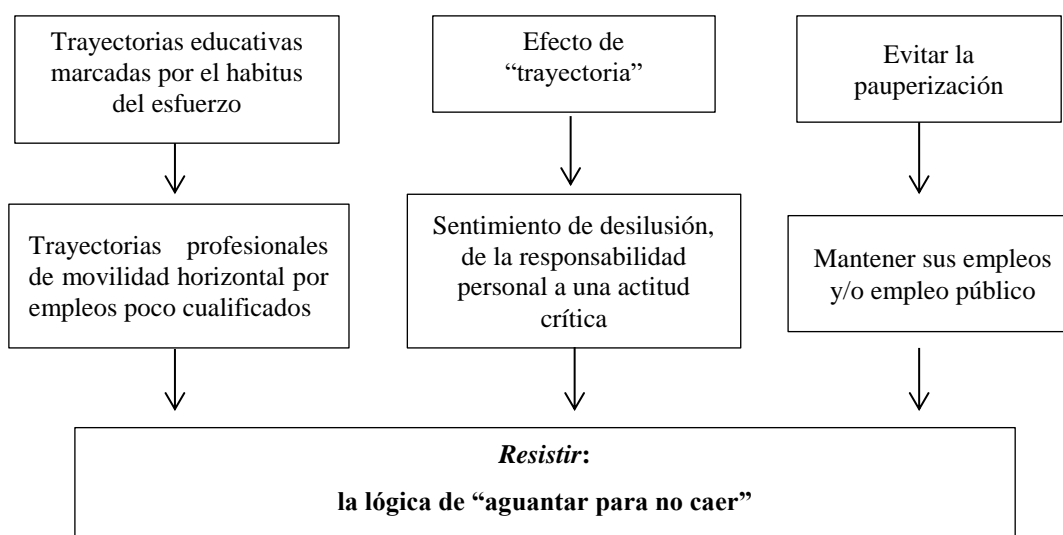
INÉS: Entonces, claro, [al no encontrar empleo] yo tenía un plan B. Yo tengo una amiga en Colonia y entonces pensé: pues mira, me voy allí, paso los primeros días en su casa, y me busco una habitación, luego un trabajo. Y ahora es lo que voy a hacer. Había comprado un billete con seguro de caducidad para febrero, y ahora sí que lo voy a usar. Lo estoy preparando todo para irme. Con un poco de suerte, a través de una amiga de mi amiga, en el mes de marzo tendré una habitación, y bueno, a ver cómo van las cosas. De momento no tengo trabajo allí, ni nada. Ya me puedo ir mentalizando para trabajar en un McDonald’s o algo así. No voy a hacer diferencias, voy a echar a todo porque sé que todo está bastante mal. No voy a aspirar a algo alto. Mi idea es aguantar allí todo lo que pueda. Y si no me va bien allí, pues tendré que volver y seguir buscando trabajo aquí. [...] Llega un momento que no sabes cómo irán las cosas, pero prefiero irme porque cuando haces entrevistas, tú tienes que justificar de alguna manera por qué no has estado haciendo nada durante todo este tiempo. Los empresarios saben que hay una crisis, pero no les gusta la que está parada. Entonces te dices: no puedo permanecer en

¹²⁰ Como sugiere Bernard Lahire (2001: 101), frente al poder negativo del contexto, existen tres alternativas de reacción para los individuos: (1) adaptación mínima al contexto; (2) transformación radical para que sea más vivible; o (3) cambio de contexto (huida).

esto. Tengo que hacer otra cosa, porque yo ya sé lo que hay. Si me quedo, lo que me espera, al menos el próximo año, seguramente es ser una ni-ni de 30 años. Y ya te digo, no sé cómo me irán las cosas... a lo mejor me tengo que volver. Pero por lo menos lo quiero intentar. Ya veremos cómo sale. Es que, no sé, es así. Que aquí estoy bien... mi familia, mis amigos... pero es que no lo es todo. También me tengo que preocupar por mi futuro (Inés, 30 años, Máster, en desempleo).

A modo de conclusión de este capítulo, es posible recapitular los rasgos característicos de la experiencia de desclasamiento de los titulados que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en el que la madre y el padre destacan con un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior).

Figura 8.1. La experiencia de los entrevistados que tienen un origen familiar de clase media-baja y trabajadora



Fuente: Elaboración propia.

En los relatos de los individuos de este tipo de perfil social, se puede notar que sus trayectorias escolares han estado marcadas principalmente por el “habitus del esfuerzo”. El valor del esfuerzo les ha sido transmitido por parte de sus familias y es el principal

recurso al que siempre intentaron apelar para superar las dificultades escolares, compaginar estudios-empleo y tratar de “salir adelante” para obtener sus credenciales educativas.

Aun así, califican sus trayectorias profesionales como “caóticas”. La mayoría de estos entrevistados se ha desplazado por empleos pocos cualificados y escasamente remunerados. La obtención de una titulación superior no les ha supuesto dejar atrás las categorías subalternas de la estructura ocupacional-salarial; posiblemente, debido a no poder prolongar por largo tiempo la búsqueda de un empleo cualificado o carecer del capital social necesario para encontrar un empleo más acorde con su preparación.

Respecto al modo de vivir el desclasamiento, los entrevistados de este perfil movilizan un sentimiento de desilusión de la meritocracia. El hecho de ocupar un empleo socialmente poco deseable y relativamente similar al de sus padres, hace que estos individuos se pregunten sobre su responsabilidad personal, y aludan a un “efecto de trayectoria educativa” –“diferida” o “en retraso” con respecto a los individuos de su misma generación. Ahora bien, esta interrogación se convierte en una actitud crítica, cuando una eventual reproducción social, se efectúa a pesar de haber alcanzado un nivel de educación bastante más elevado.

Para hacer frente al desclasamiento, los entrevistados de este tipo de perfil social tratan de “mantenerse en sus empleos” (por más que no se encuentren a gusto en éstos) y/o intentan de “acceder a un empleo público”, para evitar la pauperización y asegurarse una cierta estabilidad económica. Teniendo como principal referente la cuestión del aumento del desempleo a lo largo de la crisis económica, estos individuos tienden a rebajar sus expectativas a nivel laboral y básicamente procuran “no caer” aún más en la escala social, en lugar de tener la idea de reenclasarce socialmente en lo que concierne a su logro educativo o de resituarse en relación con sus ambiciones profesionales.

CONCLUSIONES

En esta tesis se ha propuesto abordar la cuestión del desclasamiento social de los titulados superiores desde la perspectiva de la inconsistencia de estatus social-educativo, que se ha denominado *desclasamiento social educativo*. En el inicio de esta investigación se ha demostrado que esta perspectiva se puede conjugar y se diferencia de otros tipos de aproximaciones: el desclasamiento social intergeneracional, el desclasamiento social intrageneracional, el desclasamiento escolar.

Emplazándonos bajo este prisma, esta tesis ha puesto el foco en los titulados treintañeros que se sitúan en una posición alta de la estructura educativa y en una posición relativamente más baja de la estructura ocupacional y salarial. Esto es, individuos de 30 a 39 años con título superior (ISCED-97 del nivel 5 al 6), que se encuentran en una situación de “desempleo” o en una categoría ocupacional de “empleados u obreros” (ISCO-08 de la categoría 4 a la 9) y tienen un salario igual o inferior a la mediana de la distribución salarial del conjunto de los individuos treintañeros con título superior (igual o inferior a 1200 € netos por mes, según los datos de la ECV de 2011).

Es así que el objeto de este estudio han sido los titulados superiores en situación de desclasamiento social educativo, en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de la actual crisis económica. La pregunta principal que ha guiado esta investigación es la siguiente: ¿cómo se hace frente al desclasamiento social educativo en España? A partir de este cuestionamiento se ha captado el “sentido objetivo” del desclasamiento social educativo, para luego dar cuenta de su “sentido vivido” (Bourdieu, 1989).

En base a la complementariedad entre una aproximación cuantitativa y cualitativa, esta tesis se ha planteado dos grandes objetivos. El primero ha explorado quiénes son

los afectados por el desclasamiento social educativo, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cuál es la tendencia del fenómeno? ¿Cuáles son sus determinantes? ¿Cuál es el perfil social de los desclasados? El segundo objetivo ha ahondado en la experiencia del desclasamiento social de los titulados superiores, en relación con las siguientes cuestiones: ¿cuál es la dinámica de sus trayectorias? ¿Cuál es la interpretación de su situación? ¿Cuáles son sus lógicas estratégicas ante el desclasamiento?

Una vez esbozado el planteamiento de la investigación, es hora entonces de sistematizar las respuestas de tales interrogantes. Este es el propósito de las conclusiones que aquí se presentan. Las mismas se dividen en dos grandes apartados. En el primer apartado, se realiza una recapitulación de los principales hallazgos empíricos de la tesis doctoral. En el segundo apartado, se exponen las principales aportaciones y las futuras líneas de investigación que se derivan de este trabajo.

Recapitulación de los principales resultados

En la primera parte de la tesis, se han introducido las bases fundamentales para abordar el análisis cualitativo del objeto de estudio. Ante todo, como se ha visto en el capítulo 1, esta tesis ha puesto de relieve las consideraciones teóricas que sustentan la investigación. En la literatura sobre la temática, se ha constatado que el desclasamiento social de los titulados se vincula con la evolución en discordancia entre el crecimiento de la estructura educativa y la estructura social, lo que ha llevado a un proceso de devaluación de los títulos superiores (Boudon, 1979; Duru-Bellat, 2006; Bernardi, 2012; Marqués, 2015). Este fenómeno también se explica por la profunda “mutación del capitalismo” desde finales de los años setenta, en el que el advenimiento de la “sociedad postindustrial” ocasiona un deterioro de las condiciones de empleo para los asalariados en general y los más jóvenes en particular (Peugny, 2009; Castel, 2009). Al mismo tiempo, en el caso de España, se añade el asentamiento de una economía muy dependiente del sector de la construcción y el turismo, y de un perfil empresarial de tamaño reducido y con escasa inversión en innovación, que no ha facilitado la creación de empleo cualificado para los titulados superiores (García-Montalvo, 2009; Bernardi, 2012). También se destaca el predominio de una gestión neoliberal (Recio, 2010), que

no hizo más que fragmentar los ciclos de vida en el trabajo y ha incitado al individuo a hacerse cargo de su propio recorrido laboral (Castel, 2009).

Otra constatación señalada por la literatura, es que el valor del título superior en relación con la posición social también se ha modificado. Mientras que en décadas anteriores el título no era un requisito necesario pero sí suficiente para obtener una elevada posición social, en la actualidad éste deviene una condición necesaria para posicionarse en lo alto de la estructura social, pero ya no garantiza el rendimiento social que tenía para generaciones anteriores (Subirats, 2012). En este sentido, la transformación automática de los títulos en posiciones sociales deja de ser evidente. A este respecto, es importante enfatizar que la expansión de la educación superior a lo largo de las últimas décadas no se ha acompañado al mismo ritmo por la creación de empleo cualificado. Y, más aún, en el caso de España se produce una simultaneidad de la consolidación de una proporción importante de titulados treintañeros con título superior y una degradación considerable de las condiciones de empleo, que alcanza su apogeo en el actual periodo de crisis económica.

En una primera exploración descriptiva sobre el conjunto de la cohorte de treintañeros con título superior y con datos del año 2011 (básicamente con los de la ECV y de forma complementaria con los del CENSO), en el capítulo 2, se ha mostrado la existencia de diferencias según el origen social y el género. En lo que concierne a la dimensión de educación, se han ratificado los resultados de otros estudios que indican que la proporción de individuos con niveles de estudios más elevados (ciclos largos) aumenta a medida que se avanza en la escala social, y que las mujeres tienden a orientarse hacia las áreas de estudios “más feminizadas” (Humanidades y Sociales) y relativamente peor posicionadas en el mercado laboral que las áreas de estudios “más masculinizadas” (Técnicas y Ciencias). Respecto a la dimensión de la situación laboral, se ha confirmado además que las desigualdades de género no desaparecen entre las mujeres con un elevado nivel educativo y una posición de partida favorable para lograr un empleo en igualdad de condiciones al de sus coetáneos varones. Ellas han conseguido acceder a posiciones profesionales elevadas, aunque todavía no han logrado romper totalmente con el llamado “techo de cristal”: son comparativamente más escasas que los hombres en los puestos directivos. Y, sobre todo, se encuentran sobrerrepresentadas en los bajos salarios, la temporalidad, el trabajo a tiempo parcial, el desempleo y la inactividad. Igualmente, se ha constatado el logro de una elevada

proporción de trayectorias de movilidad educativa ascendente y la presencia no despreciable de trayectorias de movilidad social descendente. Pero más allá de esto, se ha observado que si bien los treintañeros con título superior mayoritariamente se han enclasado en los estratos altos de la estructura ocupacional y/o salarial, una parte relativamente importante de ellos se ha deslizado hacia los peldaños bajos de la jerarquía social.

La crisis económica evidentemente ha tenido un impacto a este respecto. En el capítulo 3, inicialmente, se ha llevado a cabo un análisis sobre la evolución reciente del desclasamiento social educativo (ECV 2006-2012). Este análisis ha expuesto una tendencia general en alza de la proporción de titulados superiores en situación de desclasamiento social, en el seno de la cohorte de treintañeros y durante el periodo de recesión económica. Aunque ésta parece estar más bien marcada por el acrecentamiento del desempleo que por el incremento de titulados “empleados y obreros” con escasos salarios. De hecho, aquellos titulados superiores treintañeros que tienen un empleo y se encuentran en lo bajo de la estructura ocupacional y salarial, son cada vez menos a lo largo de la crisis. Antes de la recesión económica, empero, esta inclinación se presentaba de modo inverso: la proporción de desempleados tendía a disminuir levemente, mientras que la proporción de “empleados y obreros” era la que sutilmente aumentaba. En efecto, es posible presumir que la crisis actual ha aminorado la sobreeducación entre los titulados treintañeros con una ocupación de “empleados y obreros”, y la ha sustituido en cierta medida por el aumento del desempleo.

Posteriormente, retomando particularmente los datos de la ECV de 2011 y con el propósito de ir más allá de una descripción global, se ha tomado como referencia la cohorte de treintañeros con título superior y se ha procedido a discernir el grupo de los titulados desclasados de los otros grupos de titulados que se enclasaron de modo diferente en lo que concierne al estatus ocupacional y al salario. En concreto, se han distinguido cuatro grupos con diferentes tipos de enclasamientos: (1) titulados *desclasados* (bajo estatus ocupacional y bajo salario) (31,7 %); (2) titulados *enclasados favorablemente* (elevado estatus ocupacional y elevado salario) (39,5 %); (3) titulados que tienen un *bajo estatus ocupacional, pero con elevado salario* (18 %) y (4) titulados que tienen un *elevado estatus ocupacional, pero con bajo salario* (10,8 %). Entre los datos descriptivos sobre el grupo de titulados en situación de desclasamiento social, se ha observado que este grupo está formado por el doble de mujeres que de hombres y

que más de tres cuartas partes de sus progenitores (el 82 % de las madres y el 78 % de los padres) tienen un nivel de educación bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior). Este análisis también saca a luz que la mitad de los individuos en situación de desempleo, hace al menos un año que se encuentra en tal situación. Esto último precisamente desafía la visión de la teoría del capital humano, que califica el desempleo entre los titulados como algo transitorio e insignificante.

Una vez establecido este paso previo, finalmente, se ha explorado los determinantes del *desclasamiento social educativo*. Las estimaciones que se desprenden del análisis de regresión logística multinomial, han mostrado que el *nivel de educación superior del individuo* es la variable que ejerce el efecto más importante sobre el desclasamiento social educativo. Quienes poseen una FP superior tienen bastante más probabilidad de caer en el desclasamiento social educativo que aquellos que poseen un título universitario, sobre todo si este último es de segundo ciclo universitario o de postgrado. Pero tal elemento no actúa por sí solo, sino que entra en interacción con otros factores.

Este análisis igualmente ha puesto en evidencia que el sexo y el país de nacimiento son los elementos más relevantes de las características individuales, que el capital cultural del padre es el factor que tiene más peso entre las variables relativas al origen social, que las variables de carácter estructural correspondientes a la segmentación laboral (sector de actividad, tamaño de la empresa, tipo de contrato) cobran una relativa importancia y que la homogamia en cuanto a la situación ocupacional ejerce un efecto no despreciable. Más precisamente, los resultados de este análisis muestran que el hecho de ser mujer, haber nacido en un país extranjero, tener un padre con un nivel de educación bajo y una pareja con un estatus ocupacional de obrero/a, influye positivamente en el riesgo de caer en el desclasamiento social educativo. Pero igualmente el hecho de estar trabajando en el sector del comercio y la hostelería, en una microempresa (1 a 10 empleados) y tener un contrato temporal.

Al comparar los determinantes de los diferentes tipos de enclasamientos contemplados, también se ha podido observar que el origen social (mediante el nivel educativo del padre) y el país de nacimiento (extranjero) son factores que tienen un efecto positivo en el desclasamiento social educativo y que no resultan significativos en los otros tipos de enclasamientos. En cambio, hay otras variables como el sexo (mujer) y el nivel de educación del individuo (FP superior), que son significativas para todos los tipos de enclasamientos examinados y aún más para el desclasamiento social educativo.

En cualquier caso, el nivel de educación del individuo no es un determinante por sí solo del desclasamiento social educativo y de los otros tipos de enclasamientos, sino que interactúa con una serie de variables (individuales, heredadas, de carácter estructural y parentesco) que la ideología meritocrática pasa por alto.

Centrándonos exclusivamente en el grupo de los titulados en situación de desclasamiento social educativo, en el capítulo 4, se ha identificado una tipología de los perfiles sociales de los titulados afectados por el desclasamiento. Es decir, se ha puesto de relieve los perfiles sociales más consistentes y diferenciados de los titulados desclasados, en el seno de la cohorte de treintañeros y en el contexto de crisis económica (ECV 2011). Esto se ha llevado a cabo a partir de un análisis de correspondencias múltiples y un análisis de clasificación automática de partición jerárquica. En la determinación de estos perfiles, resulta particularmente relevante el origen social de los titulados desclasados, mediado en primer lugar por el nivel educativo (tanto del padre como de la madre) y en segundo lugar por la ocupación (tanto del padre como de la madre). El papel del nivel de educación superior de los individuos, si bien es significativamente discriminatorio, define en menor medida a los diferentes tipos de perfiles. El sexo y el grupo de edad son elementos aún menos clasificatorios.

Por otro lado, cabe destacar que los titulados treintañeros de clases medias y medias-altas no quedan exentos del desclasamiento social educativo, pero éste afecta considerablemente más en términos relativos a un tipo de perfil social en concreto: aquel que sobre todo está formado por individuos que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en el que la madre y el padre principalmente poseen un nivel de educación bajo.

Específicamente se han distinguido tres tipos de perfiles sociales. Uno de ellos (10 % de los casos) está compuesto fundamentalmente por individuos que provienen de una familia de clase media-alta, rica ante todo en capital cultural, en el que la madre y el padre destacan con un nivel de educación alto y son profesionales. Un segundo perfil (15 % de los casos) está formado principalmente por hijos e hijas de madres y de padres con un nivel de educación medio y son directivos o empleados. Un tercer perfil (75 % de los casos) se integra esencialmente por individuos que provienen de una familia de clase media-baja y clase trabajadora, en el que el padre y la madre destacan con un nivel de educación bajo y son obreros. Este análisis sugiere abordar la cuestión de los

titulados desclasados, tomando prioritariamente en consideración el nivel de educación de la familia de origen de los individuos. Este criterio, identificado empíricamente y sustentado por la fundamentación teórica, es el que ha prevalecido en la selección de los titulados desclasados que se han entrevistado en el trabajo de campo cualitativo.

Así, la segunda parte de la tesis se ha adentrado en la experiencia de desclasamiento social para cada uno de los tres perfiles sociales. Para ello, en el capítulo 5, se ha planteado un esquema de lectura que se interese no solo en lo que padecen los individuos en términos de frustración relativa, sino también en lo que conciben y hacen los actores para afrontar el desclasamiento social educativo, conformemente con la noción de estrategias de reproducción social. Aquí, se ha procurado resaltar los rasgos principales que hacen más inteligible el sentido de sus experiencias. A partir de un análisis de comparación, se han distinguido los siguientes modos de experiencias de hacer frente al desclasamiento: “*Reconvertirse*”, “*Resituarse*” y “*Resistir*”.

Reconvertirse es la experiencia que se inscribe fundamentalmente en la lógica del reenclasmamiento social, por medio de la reconversión profesional de los actores. Este tipo de experiencia se ha abordado en el capítulo 6. Para estos individuos, la realización de los estudios superiores se concibe como algo “evidente” y se halla enraizada en el linaje familiar. Todos ellos han prolongado su formación hasta obtener estudios de postgrados. Estos entrevistados, además, suelen calificar sus trayectorias como “exitosas”, hasta “la caída” o “corte en seco” de la pérdida del empleo en el contexto de crisis económica. Especialmente, aluden a los “recortes” de la administración pública como principal motivo de sus despidos y manifiestan un fuerte sentimiento de “pérdida de identidad profesional”. Su situación de desclasamiento social educativo, no obstante, se hace menos difícil de sobrellevar una vez que se tiene encaminado un nuevo proyecto profesional. Sobre este punto, los entrevistados se inclinan por priorizar la dimensión de la relación con el empleo (jornada laboral “flexible” y un “buen salario”) en lugar de sentirse “motivados” y “realizados” en lo que concierne al trabajo. Esto constituye una alteración de las posiciones subjetivas que habían desarrollado anteriormente en relación con el empleo y posiblemente, se explique en buena medida, por la experiencia de “crisis vital” ligada al descenso social. En tal valoración, igualmente se toma en consideración la importancia de la vida familiar y la necesidad de buscar cierto equilibrio entre la esfera laboral, familiar y personal, tanto en el caso de las mujeres

como en el caso de algunos hombres. Ahora bien, en comparación con los hombres, son las mujeres quienes se muestran más escépticas sobre la posibilidad de concretizar –al menos a corto plazo– sus perspectivas profesionales, básicamente a causa de la llamada “discriminación estadística” (Pazos, 2013).

En este perfil, la vivencia del desclasamiento social se traduce sobre todo en la movilización de un doble sentimiento de desclasamiento: en relación con su logro educativo (desclasamiento social educativo) y en relación con la posición social de la familia de origen (desclasamiento social intergeneracional). Estos entrevistados tienen el sentimiento de pertenecer a un estrato social rico en capital cultural y empobrecido en capital económico. Para explicar su situación, la mayoría de ellos hace alusión a un “efecto societal y de campo profesional”. El desclasamiento social educativo ante todo lo resienten por su repercusión en el proyecto vital de maternidad/paternidad. En cambio, el desclasamiento social intergeneracional lo resienten más por la eventual renuncia de la vivienda en propiedad –uno de los más tangibles símbolos de estatus social de su familia de origen. En comparación con los otros perfiles sociales, aquí la familia de origen (hermanos/as y padres) aparece como el punto de referencia más significativo –puesto que el contraste en cuanto al nivel de vida es más notorio. Pero, al mismo tiempo, ésta es un amortiguador económico y un recurso que facilita la puesta en marcha de estrategias que procuren mejorar su posición en el espacio social.

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, los entrevistados de este tipo de perfil social se “reconvierten” a nivel profesional y se desplazan de campo laboral, con la idea de reenclasar socialmente. Recurren así a la estrategia de “formarse” (realizan estudios de grado o de postgrado, con la ayuda económica familiar y con el propósito de “hacerse empleables”) y/o de “emprender su propio negocio” (junto con amigos o conocidos, que a menudo poseen antecedentes e intereses similares). Esto último se percibe, para la mayoría de los entrevistados, como una forma de eludir el desempleo y de rehuir las condiciones precarias de empleo que ofrece el mercado de trabajo a los asalariados, sobre todo desde el comienzo de la crisis económica. En el caso particular de las mujeres, además, se percibe como una vía plausible que supuestamente les facilitará la conciliación entre la vida laboral y familiar.

Resituarse es la experiencia que reside primordialmente en la lógica de responder a las ambiciones profesionales, por medio de un cambio del contexto o de la situación laboral en la que se encuentran los individuos. Este tipo de experiencia se ha abordado

en el capítulo 7. En las trayectorias educativas de estos entrevistados, se observa la implementación de una estrategia familiar de reconversión del capital económico al capital cultural. Su principio es el de *cambiar para preservar* (mantener o mejorar) sus posiciones sociales. Los relatos de estos entrevistados desprenden una notable insistencia por parte de los progenitores para que sus descendientes realicen estudios superiores, junto con la puesta en marcha de ciertas estrategias educativas –cursos particulares de refuerzo, cambio de establecimiento educativo, negociación con los padres en cuanto a la elección del tipo de estudios. Esta apuesta por los estudios superiores además responde al anhelo de avance intergeneracional en cuanto al acceso a la universidad y se sustenta en la representación de que a más formación, más y mejores posibilidades en el mundo laboral. Ahora bien, las trayectorias profesionales de estos entrevistados por lo general han presentado altibajos. También se hace patente que, a diferencia de los hombres, las mujeres solamente por un periodo corto (en carácter de sustitución) han tenido la oportunidad de acceder a lo que ellas consideran un “buen empleo” acorde con su nivel de formación.

La vivencia de desclasamiento social para este perfil social se traduce sobre todo en la movilización de un sentimiento de pertenencia a una “generación sacrificada”, víctima de la incursión de la crisis económica, desde el año 2008. Estos entrevistados presumen que su generación hace figura de una “generación sacrificada” en tanto que consideran estar entre dos generaciones. Por un lado, la generación anterior (cuadragenarios), que a su juicio ha estado escasamente perjudicada por la coyuntura económica, en razón de tener más años de experiencia en el mercado laboral. Y, por otro lado, la generación posterior (veinteañeros), en concreto aquellos titulados superiores que se han marchado al extranjero para conseguir sus primeros empleos, quienes supuestamente serán más competentes y tendrán más probabilidad de situarse mejor en el mercado laboral español tras la recuperación de la crisis. Es así que este discurso hace eco al llamado “efecto cicatriz”¹²¹, cuya relevancia es central en los estudios sobre las desigualdades entre generaciones.

Para hacer frente al desclasamiento social educativo, los entrevistados de este tipo de perfil social se desplazan geográficamente o de régimen de empleo para responder a sus ambiciones profesionales: dedicarse a aquello en lo que “creen”, les “ilusiona”, les

¹²¹ Recordemos, brevemente, que el llamado “efecto cicatriz” o “efecto de cohorte”, se refiere a las secuelas que determinadas circunstancias contextuales (de índole económica, política y social), dejan sobre las trayectorias y carreras profesionales de las cohortes más jóvenes (Chauvel, 2003; Marqués, 2015).

permita “desarrollarse profesionalmente”. En este sentido, se plantean la “estrategia migratoria”, sobre todo quienes previamente habían tenido una experiencia de estudios o profesional en el extranjero, cuentan con idiomas y no tienen cargas familiares; o bien, se orientan por “devenir autónomos”, particularmente quienes han estado antes como asalariados y se convierten en trabajadores por cuenta propia, aunque a menudo siguen trabajando para un solo empleador¹²². Esto lo hacen principalmente “por necesidad”, para poder continuar laboralmente activos y con la idea de mantenerse en sus respectivos campos profesionales.

Resistir es la experiencia que se inscribe esencialmente en la lógica de “aguantar para no caer”. Este tipo de experiencia se ha abordado en el capítulo 8. En los relatos de los individuos de este tipo de perfil se puede notar que sus trayectorias escolares han estado marcadas primordialmente por el “habitus del esfuerzo”. El valor del esfuerzo personal, lo han adquirido en la socialización familiar y constituye un factor clave en sus trayectorias al carecer de otras formas de capital. Éste se presenta como el principal recurso disponible al que siempre intentaron apelar para superar las dificultades escolares, compaginar estudios-empleo y tratar de “salir adelante” para obtener sus credenciales educativas. Sus trayectorias profesionales, sin embargo, son calificadas como “caóticas”. Por lo general, estos entrevistados han tenido una movilidad laboral horizontal. Se han desplazado por empleos pocos cualificados y escasamente remunerados. La obtención de una titulación superior no les ha supuesto un cambio substancial de mejora en términos de estatus ocupacional-salarial, quizás por no haber podido prolongar por largo tiempo la búsqueda de un empleo cualificado o carecer del capital social necesario para encontrar un empleo ajustado a su preparación.

La vivencia del desclasamiento social en este perfil se traduce en la movilización de un sentimiento de desilusión de la meritocracia. El hecho de ocupar un empleo socialmente poco deseable y relativamente similar al de sus padres, hace que estos individuos incluso se interroguen sobre su responsabilidad personal, y aludan a un “efecto de trayectoria educativa” –“diferida” o “en retraso” con respecto a los individuos de su misma generación. Pero tal interrogación se transforma en una actitud crítica cuando una eventual reproducción social se efectúa a pesar de haber alcanzado un nivel de educación bastante más elevado.

¹²² Figura laboral que se conoce como “falso autónomo” o “asalariado encubierto”.

Para hacer frente al desclasamiento social, los entrevistados de este tipo de perfil social tratan de “mantenerse en sus empleos”, por más que no se encuentren realmente a gusto en éstos; y/o intentan de “acceder a un empleo público”, para evitar la pauperización y asegurarse una cierta estabilidad económica. Teniendo como referente más inmediato la cuestión del aumento del desempleo a lo largo de la crisis económica, estos individuos tienden a reajustar sus ambiciones profesionales iniciales hacia la baja. Es así que básicamente procuran “no caer” aún más en la escala social, en detrimento de tener la idea de reenclasar socialmente en lo que concierne a su logro educativo o de resituarse en relación con sus ambiciones profesionales.

En suma, se podría decir que el fenómeno del desclasamiento social educativo no es marginal, sino que atañe a una parte importante de la cohorte de treintañeros con título superior en España. Los datos muestran que este fenómeno ha tendido a aumentar a lo largo de la crisis económica, sobre todo por el acrecentamiento del desempleo. Además, la amenaza del desclasamiento social educativo es particularmente mayor para quienes no poseen un elevado nivel de educación superior. Aun así, el desclasamiento social educativo constituye un fenómeno transversal para la cohorte de treintañeros con título superior, en el sentido que afecta a diferentes categorías sociales. Este fenómeno concierne a titulados que provienen de diferentes orígenes sociales, sexo, grupo de edad y nivel de educación superior. Su perfil social es igualmente heterogéneo. Aunque se ha visto que el desclasamiento social educativo se presenta de forma desigual en función del perfil social y hay un tipo de perfil social que relativamente está bastante más afectado que los otros.

El trabajo de campo cualitativo ha puesto en evidencia que la realidad social de nuestros entrevistados no se corresponde con sus aspiraciones o previsiones. El desclasamiento social educativo es significativo y evidentemente constituye una situación difícil para todos ellos, aunque su experiencia no es unívoca. Éste a menudo supone una ruptura biográfica que amenaza el futuro o una continuidad de una situación que se concebía como provisional. En cualquier caso, se podría decir que estos individuos son incitados a interiorizar la idea de devenir “emprendedores de su propia carrera” (Castel, 2009). Se ha mostrado que sus lógicas estratégicas para hacer frente al desclasamiento social educativo, no se despliegan de forma independiente a los condicionamientos externos y las disposiciones de los diferentes perfiles sociales, y que éstas basculan entre: formarse, auto-emplearse, entrar en la función pública, emigrar y

mantenerse en sus respectivos empleos poco cualificados. En consecuencia, particularmente estas dos últimas circunstancias, pueden aumentar el sentimiento de frustración en los individuos y constituyen una pérdida de talento para la sociedad.

Se hace así necesaria una actuación sobre el tejido productivo y el mercado de trabajo, que estimule la creación de ocupaciones cualificadas y de calidad, para que no se desaproveche el esfuerzo educativo realizado por los propios individuos y por el conjunto de la sociedad. En España, esta reivindicación tiene su máximo exponente en la plataforma Juventud Sin Futuro y en las movilizaciones del 15-M. Este movimiento de los indignados, que encuentra eco en otros países de Europa¹²³, puede ser entendido como la voz de un conjunto de problemas que tienen sobre todo los treintañeros y las jóvenes generaciones. Resulta conveniente evitar que la frustración se vuelva un sentimiento dominante en sus vidas laborales y que la familia se presente como el único sostén de seguridad, frágil y desigual, de los afectados por el desclasamiento.

Aportaciones y futuras líneas de investigación

Esta tesis doctoral ha intentado contribuir al estudio sobre la cuestión del desclasamiento social, prestando especial atención al caso de los titulados superiores. A pesar de sus posibles limitaciones, este trabajo proporciona un nuevo enfoque para abordar la problemática del desclasamiento y desde la combinación de una doble aproximación: cuantitativa y cualitativa. Este método mixto tiene la intención de no restringir la mirada a una sola dimensión del fenómeno (regularidades sociales o experiencia), sino de tomar en consideración el “sentido objetivo” y el “sentido vivido” (Bourdieu, 1989) de los titulados ante el desclasamiento social. Sumado a esto, la presente investigación constituye una evaluación empírica sobre una cohorte de edad que se encuentra en una fase del ciclo de vida crucial en relación con el enclasamiento social y la formación familiar. También toma en consideración la manera en que las desigualdades de origen social se entrecruzan con las de género, y sus efectos en distintas esferas de la vida de los individuos. Todo ello en un escenario de crisis económica que, evidentemente, no se presenta en los estudios previos.

¹²³ Como, por ejemplo, el movimiento “Nuit Debout” en Francia.

Esta tesis doctoral igualmente aporta elementos a los debates públicos y científicos sobre la cuestión del desclasamiento social de los titulados. En primer lugar, contribuye a matizar dos tipos de opiniones. Por un lado, las opiniones gubernamentales, que defienden la ideología meritocrática sin tomar en consideración sus límites y responsabilizan en gran medida al individuo de su destino profesional. Por otro lado, las opiniones mediáticas, que se refieren a la generación de jóvenes o de adultos jóvenes como grupo social homogéneo, sin adentrarse en cómo la edad interactúa con otras características sociales. En efecto, se hace tangible la necesidad de prestar atención a las desigualdades que subsisten, e incluso, aumentan en el seno de una generación y con respecto a otras generaciones (Peugny y Van de Velde, 2013). El estudio del desclasamiento social de los titulados de las jóvenes generaciones, además, parece resultar más fructífero si se aborda de manera más fina, sobre todo en función de la distinción de los orígenes sociales y el género.

En segundo lugar, el análisis de la experiencia del desclasamiento social aboga por tener más consideración en la trayectoria social de los individuos. Ciertamente, un sentimiento común de frustración relativa se manifiesta en todos los perfiles sociales, pero se aprecia que los individuos movilizan diferentes referentes para juzgar su situación. A su vez, si la distancia entre el sentimiento engendrado por unas aspiraciones y unas realizaciones menos gloriosas repercute de manera no despreciable en todos los tipos de perfiles sociales, las perspectivas de futuro de unos y de otros no resultan ser semejantes.

Por último, esta investigación permite arrojar luz sobre la dimensión de la dinámica generacional, estableciendo un seguimiento de los titulados superiores llamados “milleuristas”, una vez que atravesaron la treintena. Al mismo tiempo, pone de relieve algunos aspectos que la repercusión de la actual crisis económica ha tenido sobre esta generación.

El trabajo realizado en esta tesis doctoral, finalmente, abre la posibilidad de desarrollar futuras líneas de investigación sobre la cuestión del desclasamiento social educativo. En primer lugar, creemos que se podría profundizar en la cuestión del desclasamiento social educativo, desde una perspectiva de las desigualdades entre las generaciones y en el seno de cada generación. Sería interesante cubrir un período más extenso en el tiempo (como, por ejemplo, desde los años sesenta hasta la actualidad) sobre las diferentes cohortes de nacimiento y en relación con el mismo grupo de edad

(de 30 a 39 años), para observar la evolución de la proporción de titulados superiores en situación de desclasamiento social educativo. Además, esto permitiría verificar si la actual crisis económica ha cambiado de naturaleza una tendencia, o, más bien, ha agravado una situación que ya existía desde hace varios años antes en España. También consideramos que se podría llevar a cabo un trabajo comparativo entre los datos de la ECV de 2005 (contexto de expansión) y de 2011 (contexto de crisis), para comprobar en qué medida el desclasamiento social educativo es un problema estructural o coyuntural para la cohorte de treintañeros. El problema estructural podría estar ligado a la degradación del mundo del empleo que se viene produciendo en España desde la década de 1990 (Prieto, 2002), mientras que el problema coyuntural podría estar más asociado al impacto de la actual crisis económica. Una vez establecidas estas comparaciones, se podría proceder a analizar el perfil social de los titulados superiores afectados por el desclasamiento social, con el propósito de explorar si éste eventualmente ha cambiado o se ha mantenido en la sucesión entre un periodo de crecimiento y de recesión económica.

En segundo lugar, consideramos necesario ahondar en la dinámica de las trayectorias de los individuos en situación de desclasamiento social. En esta tesis, el análisis estadístico ha mostrado una fotografía sobre un momento determinado del tiempo, particularmente en lo que respecta al año 2011¹²⁴. Por eso, para avanzar con el análisis, se deberían realizar estudios longitudinales para poner a prueba tres tipos de hipótesis que son recurrentes entre los expertos. Desde una perspectiva generacional, la primera hipótesis alude a un “efecto de cohorte” o “efecto cicatriz” (Chauvel, 2003; Marqués, 2015), y consiste en verificar si existe una cronificación o una recuperación del desclasamiento social educativo para la generación abordada. Desde una perspectiva de estratificación social, la segunda hipótesis se refiere a un efecto de “contra-movilidad” (Bertaux, 1974) y se podría examinar con relación a dos vertientes: como el movimiento que lleva a los titulados superiores de la cohorte de treintañeros hacia una consistencia de estatus educativo y social (superación del desclasamiento social educativo) o como el movimiento que lleva a los individuos hacia la clase social de origen, después de haber estado un cierto tiempo en otras categorías (reproducción social intergeneracional). Desde una perspectiva de género, la tercera hipótesis atañe a

¹²⁴ Además, como se ha indicado anteriormente (véase el apartado 2.3 del capítulo 2 y el apartado 3.3 del capítulo 3), en razón de las limitaciones de la ECV, no se ha podido comprobar en qué medida se produce un efecto de la titulación cursada, el capital social y el linaje social (posición social de los abuelos) en la probabilidad de estar en situación desclasamiento social educativo.

un “efecto suelo pegajoso” (*sticky floor*) (Torns y Recio, 2012) y consiste en verificar las posibilidades para las mujeres de salir del desclasamiento social educativo en comparación con los hombres, y si las trayectorias laborales femeninas están más bloqueadas o estancadas que las masculinas.

En cualquier caso, se trata de analizar específicamente las trayectorias de los individuos, algo que es posible con la ECV al tener información de tipo panel. El seguimiento de la misma persona desde esta encuesta se realiza a lo largo de cuatro años¹²⁵. Por ello, se podría adoptar una estrategia de estudio que aborde el ciclo 2011-2014 y lleve a cabo un seguimiento de las trayectorias de los titulados treintañeros que estaban en situación de desclasamiento social en el año 2011. Esto, además, se podría complementar con una segunda ola de entrevistas en profundidad a las mismas personas, para captar los cambios en sus trayectorias e indagar en qué medida se ha mantenido o renovado su concepción en cuanto al modo de enfrentar el desclasamiento social educativo y/o sus estrategias para mantener o mejorar su eventual nueva posición en el espacio social, si se ha producido un cumplimiento/incumplimiento de sus expectativas y si esto tiene una influencia en otras esferas de la vida de los individuos.

En tercer lugar, en relación con la anterior y como última línea de investigación, se podría realizar un estudio comparativo sobre las formas de experiencias de hacer frente al desclasamiento social educativo en Europa. En tanto que la ECV está armonizada con la EU-SILC, a partir de un análisis cuantitativo, sería posible conjugar la perspectiva longitudinal de las trayectorias, con la comparada de las sociedades; y realizar un seguimiento de los itinerarios de los titulados treintañeros que se encuentran en situación de desclasamiento social educativo (desde el año 2011 hasta el año 2014) y en lo que respecta a diferentes países de Europa. Esto se podría complementar con un análisis cualitativo basado en entrevistas. Todo ello, permitiría estudiar la influencia de los contextos instituciones-culturales sobre las trayectorias de los individuos y desentrañar las distintas lógicas estratégicas de afrontar el desclasamiento social educativo. A este respecto, cabe destacar que son varios los estudios que sostienen que una mayor intervención del Estado puede reducir la reproducción de las desigualdades (Gallie y Paugam, 2000; Peugny, 2013; Marqués, 2015) y que ciertas políticas seguramente pueden favorecer el “haz de posibles” de los afectados por el desclasamiento.

¹²⁵ Esta encuesta es la que sustituye al Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE), que realizaba el seguimiento de una misma persona durante siete años.

ANEXOS

Anexo I. Los determinantes del desclasamiento social educativo

Regresión logística multinomial por modelos¹²⁶

Modelo 1. Características sociodemográficas. Muestra 1: Asalariados y desempleados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) |
| Intersección | -1,535 | ,306 | ,000 | | -1,630 | ,360 | ,000 | | -1,254 | ,366 | ,001 | |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | ,848 | ,139 | ,000 | 2,336 | -,032 | ,157 | ,841 | ,969 | ,430 | ,184 | ,019 | 1,538 |
| Hombre* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | ,289 | ,138 | ,036 | 1,335 | ,230 | ,161 | ,153 | 1,259 | ,430 | ,186 | ,021 | 1,537 |
| 35-39 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,500 | ,237 | ,000 | 4,480 | ,666 | ,300 | ,026 | 1,946 | ,214 | ,378 | ,572 | 1,238 |
| España* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 1,921 | ,178 | ,000 | 6,826 | 1,921 | ,196 | ,000 | 6,829 | ,593 | ,252 | ,019 | 1,810 |
| Diplomatura | ,262 | ,154 | ,090 | 1,300 | ,089 | ,194 | ,644 | 1,094 | ,001 | ,198 | ,998 | 1,001 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | ,724 | ,457 | ,113 | 2,063 | ,499 | ,518 | ,335 | 1,647 | ,389 | ,558 | ,486 | 1,475 |
| Casado | ,080 | ,239 | ,738 | 1,083 | ,024 | ,270 | ,928 | 1,025 | -,359 | ,280 | ,201 | ,698 |
| Soltero | ,642 | ,242 | ,008 | 1,900 | ,147 | ,278 | ,597 | 1,158 | -,135 | ,284 | ,635 | ,874 |
| En pareja * | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | -,097 | ,230 | ,673 | ,908 | -,682 | ,322 | ,034 | ,506 | -,512 | ,315 | ,104 | ,599 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -,682 | ,231 | ,003 | ,506 | -,108 | ,280 | ,700 | ,898 | -,520 | ,298 | ,081 | ,594 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -,134 | ,264 | ,611 | ,874 | ,411 | ,313 | ,190 | 1,509 | -,190 | ,345 | ,582 | ,827 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -,551 | ,256 | ,031 | ,577 | -,073 | ,315 | ,817 | ,930 | -,351 | ,322 | ,275 | ,704 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -,525 | ,240 | ,028 | ,591 | ,541 | ,275 | ,049 | 1,717 | -,622 | ,324 | ,055 | ,537 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |

N=1550

2 log verosimilitud: 1620,40

Contraste del Chi-cuadrado: 367,45

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,229 (22,9%)

Porcentaje global: 50,5%

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

¹²⁶ Los coeficientes de las tablas de regresión logística se presentan de dos formas: aditiva (columna B) y multiplicativa (columna Exp (B)). En este último caso se interpretan como un efecto positivo (aumenta la probabilidad y el valor es superior a 1) o negativo (disminuye la probabilidad y el valor es inferior a 1) de cada valor de la variable independiente sobre el valor considerado de la variable dependiente. Estos valores además se expresan con relación a una categoría de referencia, que en nuestro análisis para la variable dependiente se toma a los titulados “enclavados favorablemente”, y para las variables independientes se toma siempre la última categoría.

Modelo 1. Características sociodemográficas. Muestra 2: Asalariados

| Variables independientes | Descasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) |
| Intersección | -2,502 | ,382 | ,000 | | -1,659 | ,364 | ,000 | | -1,241 | ,366 | ,001 | |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | 1,082 | ,176 | ,000 | 2,951 | -,033 | ,159 | ,836 | ,968 | ,421 | ,184 | ,022 | 1,524 |
| Hombre* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | ,354 | ,168 | ,036 | 1,425 | ,213 | ,164 | ,194 | 1,238 | ,426 | ,187 | ,023 | 1,531 |
| 35-39 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,555 | ,276 | ,000 | 4,736 | ,717 | ,302 | ,018 | 2,049 | ,170 | ,379 | ,655 | 1,185 |
| España* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 2,318 | ,213 | ,000 | 10,158 | 1,956 | ,198 | ,000 | 7,072 | ,607 | ,253 | ,017 | 1,835 |
| Diplomatura | ,321 | ,201 | ,110 | 1,379 | ,103 | ,195 | ,596 | 1,109 | ,010 | ,199 | ,958 | 1,010 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | ,690 | ,563 | ,220 | 1,994 | ,705 | ,524 | ,179 | 2,024 | ,411 | ,559 | ,462 | 1,509 |
| Casado | ,120 | ,294 | ,684 | 1,127 | ,041 | ,273 | ,881 | 1,042 | -,357 | ,281 | ,203 | ,699 |
| Soltero | ,590 | ,297 | ,047 | 1,804 | ,185 | ,281 | ,509 | 1,204 | -,155 | ,284 | ,587 | ,857 |
| En pareja * | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, + Canarias) | -,255 | ,280 | ,363 | ,775 | -,714 | ,326 | ,028 | ,489 | -,521 | ,316 | ,099 | ,594 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -,687 | ,277 | ,013 | ,503 | -,108 | ,282 | ,703 | ,898 | -,524 | ,299 | ,079 | ,592 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -,091 | ,314 | ,773 | ,913 | ,396 | ,317 | ,211 | 1,486 | -,183 | ,346 | ,597 | ,833 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -,523 | ,310 | ,091 | ,593 | -,085 | ,318 | ,790 | ,919 | -,352 | ,322 | ,275 | ,704 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -,539 | ,287 | ,060 | ,583 | ,523 | ,278 | ,060 | 1,687 | -,627 | ,324 | ,053 | ,534 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |

N=1323

2 log verosimilitud: 1467,60

Contraste del Chi-cuadrado: 341,83

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,247 (24,7%)

Porcentaje global: 55,4%

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Modelo 2. Características de los progenitores. Muestra 1: Asalariados y desempleados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) |
| Intersección | -2,385 | ,427 | ,000 | | -1,849 | ,478 | ,000 | | -2,056 | ,549 | ,000 | |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | ,820 | ,141 | ,000 | 2,269 | -,061 | ,159 | ,703 | ,941 | ,443 | ,186 | ,017 | 1,557 |
| Hombre* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | ,336 | ,141 | ,017 | 1,400 | ,252 | ,164 | ,124 | 1,287 | ,428 | ,189 | ,024 | 1,534 |
| 35-39 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,641 | ,246 | ,000 | 5,160 | ,688 | ,306 | ,025 | 1,989 | ,219 | ,385 | ,568 | 1,245 |
| España* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 1,736 | ,183 | ,000 | 5,676 | 1,865 | ,203 | ,000 | 6,453 | ,520 | ,258 | ,044 | 1,683 |
| Diplomatura | ,175 | ,158 | ,268 | 1,191 | ,049 | ,196 | ,801 | 1,051 | -,016 | ,201 | ,938 | ,984 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | ,742 | ,462 | ,108 | 2,099 | ,531 | ,521 | ,309 | 1,700 | ,340 | ,563 | ,546 | 1,405 |
| Casado | ,089 | ,242 | ,712 | 1,093 | ,043 | ,271 | ,873 | 1,044 | -,331 | ,285 | ,245 | ,718 |
| Soltero | ,695 | ,245 | ,005 | 2,004 | ,166 | ,281 | ,554 | 1,181 | -,083 | ,289 | ,773 | ,920 |
| En pareja * | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | -,077 | ,235 | ,742 | ,926 | -,685 | ,326 | ,036 | ,504 | -,542 | ,321 | ,091 | ,582 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -,697 | ,235 | ,003 | ,498 | -,120 | ,282 | ,671 | ,887 | -,537 | ,302 | ,075 | ,584 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -,178 | ,269 | ,509 | ,837 | ,400 | ,317 | ,207 | 1,492 | -,171 | ,350 | ,626 | ,843 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -,495 | ,260 | ,057 | ,610 | -,037 | ,318 | ,908 | ,964 | -,346 | ,326 | ,289 | ,708 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -,447 | ,245 | ,068 | ,640 | ,567 | ,278 | ,041 | 1,764 | -,532 | ,329 | ,106 | ,588 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | -,057 | ,496 | ,909 | ,945 | -,084 | ,560 | ,881 | ,920 | ,915 | ,582 | ,116 | 2,496 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,256 | ,253 | ,312 | 1,292 | -,013 | ,275 | ,964 | ,988 | ,160 | ,327 | ,626 | 1,173 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,337 | ,299 | ,260 | 1,401 | ,075 | ,333 | ,822 | 1,078 | ,692 | ,361 | ,055 | 1,997 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | ,421 | ,420 | ,316 | 1,524 | ,382 | ,464 | ,410 | 1,465 | -,092 | ,528 | ,862 | ,912 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,763 | ,214 | ,000 | 2,144 | ,379 | ,240 | ,115 | 1,461 | ,285 | ,262 | ,276 | 1,330 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,015 | ,264 | ,953 | 1,016 | ,218 | ,287 | ,448 | 1,243 | -,508 | ,345 | ,140 | ,602 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | -,048 | ,228 | ,835 | ,953 | -,060 | ,262 | ,820 | ,942 | ,440 | ,336 | ,190 | 1,553 |
| Obraera | -,073 | ,303 | ,810 | ,930 | ,185 | ,346 | ,594 | 1,203 | ,551 | ,418 | ,188 | 1,734 |
| Empleada | ,085 | ,276 | ,758 | 1,089 | ,338 | ,309 | ,273 | 1,402 | ,267 | ,413 | ,518 | 1,306 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | ,522 | ,246 | ,034 | 1,686 | -,265 | ,317 | ,403 | ,767 | ,352 | ,321 | ,272 | 1,422 |
| Obrero | ,239 | ,169 | ,158 | 1,270 | ,039 | ,190 | ,838 | 1,040 | ,004 | ,226 | ,985 | 1,004 |
| Empleado | -,051 | ,205 | ,805 | ,951 | -,456 | ,239 | ,056 | ,634 | -,023 | ,269 | ,931 | ,977 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |

N=1550

2 log verosimilitud:3265,64

Contraste del Chi-cuadrado: 431,30

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,263 (26,3%)

Porcentaje global: 52,1%

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Modelo 2. Características de los progenitores. Muestra 2: Asalariados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) |
| Intersección | -3,693 | ,559 | ,000 | | -1,851 | ,481 | ,000 | | -2,021 | ,551 | ,000 | |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | 1,006 | ,179 | ,000 | 2,735 | -,058 | ,162 | ,718 | ,943 | ,434 | ,186 | ,020 | 1,543 |
| Hombre* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | ,406 | ,173 | ,019 | 1,500 | ,239 | ,167 | ,153 | 1,270 | ,420 | ,190 | ,027 | 1,523 |
| 35-39 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,771 | ,291 | ,000 | 5,877 | ,753 | ,311 | ,015 | 2,123 | ,175 | ,388 | ,653 | 1,191 |
| España* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 2,080 | ,219 | ,000 | 8,007 | 1,902 | ,205 | ,000 | 6,698 | ,521 | ,260 | ,045 | 1,684 |
| Diplomatura | ,221 | ,205 | ,282 | 1,247 | ,074 | ,198 | ,708 | 1,077 | -,018 | ,202 | ,931 | ,983 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | ,627 | ,570 | ,271 | 1,873 | ,754 | ,529 | ,154 | 2,125 | ,358 | ,566 | ,527 | 1,431 |
| Casado | ,109 | ,296 | ,713 | 1,115 | ,056 | ,274 | ,838 | 1,058 | -,331 | ,285 | ,247 | ,718 |
| Soltero | ,611 | ,300 | ,042 | 1,841 | ,209 | ,283 | ,461 | 1,232 | -,118 | ,289 | ,683 | ,889 |
| En pareja * | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | -,272 | ,287 | ,343 | ,762 | -,696 | ,330 | ,035 | ,499 | -,553 | ,322 | ,085 | ,575 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -,739 | ,282 | ,009 | ,478 | -,121 | ,285 | ,671 | ,886 | -,541 | ,303 | ,074 | ,582 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -,195 | ,322 | ,544 | ,822 | ,392 | ,322 | ,223 | 1,480 | -,138 | ,353 | ,696 | ,871 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -,459 | ,317 | ,147 | ,632 | -,040 | ,321 | ,902 | ,961 | -,326 | ,327 | ,318 | ,722 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -,493 | ,294 | ,094 | ,611 | ,545 | ,282 | ,053 | 1,725 | -,536 | ,330 | ,104 | ,585 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | ,506 | ,638 | ,428 | 1,658 | ,041 | ,568 | ,942 | 1,042 | ,906 | ,593 | ,126 | 2,476 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,527 | ,352 | ,134 | 1,694 | -,071 | ,281 | ,801 | ,932 | ,142 | ,330 | ,667 | 1,153 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,447 | ,411 | ,277 | 1,563 | ,021 | ,338 | ,950 | 1,021 | ,706 | ,361 | ,050 | 2,026 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | ,360 | ,562 | ,522 | 1,433 | ,191 | ,486 | ,694 | 1,210 | -,076 | ,541 | ,888 | ,927 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,899 | ,284 | ,002 | 2,456 | ,419 | ,244 | ,086 | 1,520 | ,307 | ,263 | ,244 | 1,359 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,151 | ,349 | ,664 | 1,163 | ,252 | ,290 | ,385 | 1,287 | -,499 | ,346 | ,149 | ,607 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | ,197 | ,293 | ,502 | 1,217 | -,067 | ,266 | ,800 | ,935 | ,424 | ,338 | ,210 | 1,527 |
| Obrera | ,188 | ,379 | ,621 | 1,207 | ,121 | ,352 | ,730 | 1,129 | ,519 | ,420 | ,216 | 1,681 |
| Empleada | ,347 | ,348 | ,319 | 1,415 | ,337 | ,312 | ,280 | 1,401 | ,241 | ,414 | ,560 | 1,273 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | ,184 | ,300 | ,541 | 1,201 | -,340 | ,323 | ,293 | ,712 | ,326 | ,323 | ,313 | 1,385 |
| Obrero | ,086 | ,205 | ,674 | 1,090 | ,018 | ,193 | ,924 | 1,018 | ,005 | ,227 | ,984 | 1,005 |
| Empleado | -,315 | ,259 | ,225 | ,730 | -,395 | ,241 | ,102 | ,674 | -,012 | ,270 | ,963 | ,988 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |

N=1323

2 log verosimilitud:2751,52

Contraste del Chi-cuadrado: 397,32

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,282 (28,2%)

Porcentaje global: 56%

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Modelo 3. Características laborales. Muestra 1: Asalariados y desempleados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) | B | Error típ. | Sig. | Exp (B) |
| | -2,816 | ,439 | ,000 | | -1,817 | ,486 | ,000 | | -2,367 | ,568 | ,000 | |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | ,782 | ,143 | ,000 | 2,187 | -,042 | ,160 | ,793 | ,959 | ,423 | ,188 | ,024 | 1,526 |
| Hombre* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | -,043 | ,156 | ,782 | ,958 | ,269 | ,179 | ,132 | 1,309 | ,120 | ,210 | ,568 | 1,128 |
| 35-39 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,689 | ,250 | ,000 | 5,415 | ,684 | ,307 | ,026 | 1,982 | ,260 | ,387 | ,501 | 1,297 |
| España* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 1,990 | ,192 | ,000 | 7,317 | 1,833 | ,208 | ,000 | 6,254 | ,708 | ,266 | ,008 | 2,029 |
| Diplomatura | ,205 | ,161 | ,202 | 1,227 | ,047 | ,196 | ,811 | 1,048 | -,001 | ,203 | ,997 | ,999 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | ,833 | ,464 | ,073 | 2,299 | ,526 | ,521 | ,313 | 1,692 | ,428 | ,566 | ,449 | 1,535 |
| Casado | ,150 | ,245 | ,540 | 1,162 | ,053 | ,272 | ,846 | 1,054 | -,269 | ,288 | ,349 | ,764 |
| Soltero | ,555 | ,249 | ,026 | 1,742 | ,174 | ,283 | ,537 | 1,190 | -,246 | ,296 | ,406 | ,782 |
| En pareja* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | -,133 | ,239 | ,578 | ,876 | -,661 | ,326 | ,043 | ,516 | -,571 | ,325 | ,079 | ,565 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -,535 | ,239 | ,025 | ,586 | -,109 | ,284 | ,701 | ,897 | -,378 | ,308 | ,219 | ,685 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -,120 | ,272 | ,659 | ,887 | ,383 | ,318 | ,229 | 1,466 | -,130 | ,354 | ,713 | ,878 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -,403 | ,263 | ,125 | ,668 | -,049 | ,319 | ,878 | ,952 | -,273 | ,329 | ,407 | ,761 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -,422 | ,248 | ,088 | ,656 | ,565 | ,278 | ,043 | 1,759 | -,491 | ,332 | ,139 | ,612 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | -,090 | ,505 | ,859 | ,914 | -,044 | ,563 | ,938 | ,957 | ,982 | ,585 | ,093 | 2,670 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,316 | ,257 | ,219 | 1,371 | -,034 | ,275 | ,903 | ,967 | ,276 | ,333 | ,408 | 1,318 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,382 | ,303 | ,208 | 1,465 | ,074 | ,335 | ,825 | 1,077 | ,815 | ,367 | ,026 | 2,258 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | ,471 | ,424 | ,266 | 1,602 | ,316 | ,468 | ,500 | 1,372 | -,072 | ,529 | ,892 | ,931 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,753 | ,217 | ,001 | 2,124 | ,380 | ,239 | ,112 | 1,463 | ,259 | ,265 | ,328 | 1,296 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | -,010 | ,268 | ,971 | ,990 | ,227 | ,286 | ,427 | 1,255 | -,548 | ,348 | ,116 | ,578 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | -,107 | ,232 | ,643 | ,898 | -,064 | ,264 | ,810 | ,938 | ,398 | ,338 | ,240 | 1,488 |
| Obrera | -,161 | ,307 | ,601 | ,851 | ,168 | ,348 | ,630 | 1,183 | ,506 | ,421 | ,230 | 1,659 |
| Empleada | -,005 | ,281 | ,986 | ,995 | ,342 | ,311 | ,271 | 1,408 | ,234 | ,415 | ,573 | 1,263 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | ,519 | ,248 | ,036 | 1,681 | -,284 | ,318 | ,372 | ,753 | ,339 | ,323 | ,294 | 1,404 |
| Obrero | ,263 | ,172 | ,126 | 1,300 | ,049 | ,191 | ,798 | 1,050 | ,019 | ,228 | ,935 | 1,019 |
| Empleado | -,009 | ,208 | ,965 | ,991 | -,454 | ,240 | ,059 | ,635 | -,006 | ,271 | ,983 | ,994 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nº de años en trabajos remunerados | | | | | | | | | | | | |
| Menos o hasta 5 años | 1,356 | ,240 | ,000 | 3,881 | -,193 | ,320 | ,547 | ,825 | 1,272 | ,298 | ,000 | 3,568 |
| De 6 a 10 años | ,795 | ,165 | ,000 | 2,214 | -,041 | ,188 | ,827 | ,960 | ,364 | ,223 | ,103 | 1,438 |
| Más de 10 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |

N=1550

2 log verosimilitud: 3328,29

Contraste del Chi-cuadrado: 490,00

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,294 (29,4%)

Porcentaje global: 54,3%

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Modelo 3. Características laborales. Muestra 2: Asalariados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error tip. | Sig. | Exp (B) | B | Error tip. | Sig. | Exp (B) | B | Error tip. | Sig. | Exp (B) |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | 1,434 | ,209 | ,000 | 4,195 | ,518 | ,184 | ,005 | 1,678 | ,445 | ,214 | ,037 | 1,561 |
| Hombre* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | ,090 | ,211 | ,669 | 1,094 | ,167 | ,196 | ,396 | 1,182 | ,108 | ,225 | ,631 | 1,114 |
| 35-39 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,253 | ,321 | ,000 | 3,502 | ,401 | ,332 | ,228 | 1,493 | ,003 | ,415 | ,994 | 1,003 |
| España* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 2,128 | ,254 | ,000 | 8,401 | 1,819 | ,232 | ,000 | 6,168 | ,645 | ,290 | ,026 | 1,907 |
| Diplomatura | ,317 | ,231 | ,170 | 1,372 | ,152 | ,214 | ,478 | 1,164 | -,012 | ,222 | ,956 | ,988 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | 1,232 | ,629 | ,050 | 3,430 | 1,016 | ,552 | ,066 | 2,762 | ,918 | ,621 | ,139 | 2,504 |
| Casado | ,447 | ,329 | ,174 | 1,564 | ,145 | ,296 | ,624 | 1,156 | ,039 | ,319 | ,902 | 1,040 |
| Soltero | ,531 | ,334 | ,112 | 1,701 | ,223 | ,307 | ,467 | 1,250 | -,234 | ,324 | ,469 | ,791 |
| En pareja * | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía,Murcia, Ceuta y Melilla, + Canarias) | -,436 | ,332 | ,190 | ,647 | -,490 | ,354 | ,166 | ,612 | -,830 | ,364 | ,022 | ,436 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -,865 | ,320 | ,007 | ,421 | -,120 | ,309 | ,698 | ,887 | -,423 | ,335 | ,207 | ,655 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -,064 | ,357 | ,857 | ,938 | ,432 | ,345 | ,210 | 1,540 | -,157 | ,386 | ,684 | ,855 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -,488 | ,361 | ,177 | ,614 | -,157 | ,349 | ,654 | ,855 | -,180 | ,361 | ,618 | ,835 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -,602 | ,326 | ,065 | ,548 | ,392 | ,304 | ,197 | 1,479 | -,586 | ,361 | ,105 | ,556 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | ,162 | ,712 | ,820 | 1,176 | -,220 | ,603 | ,715 | ,802 | ,954 | ,654 | ,145 | 2,596 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,346 | ,392 | ,377 | 1,414 | -,244 | ,303 | ,420 | ,783 | ,310 | ,370 | ,402 | 1,363 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,481 | ,450 | ,285 | 1,618 | -,180 | ,362 | ,618 | ,835 | ,970 | ,405 | ,017 | 2,637 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | ,838 | ,621 | ,177 | 2,313 | ,202 | ,506 | ,690 | 1,224 | ,242 | ,602 | ,688 | 1,273 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | ,898 | ,319 | ,005 | 2,456 | ,302 | ,260 | ,246 | 1,352 | ,386 | ,294 | ,190 | 1,470 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | ,311 | ,387 | ,421 | 1,365 | ,382 | ,314 | ,224 | 1,465 | -,287 | ,373 | ,441 | ,750 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | ,287 | ,330 | ,384 | 1,332 | -,153 | ,291 | ,598 | ,858 | ,329 | ,363 | ,364 | 1,390 |
| Obrera | ,256 | ,427 | ,549 | 1,292 | ,087 | ,385 | ,820 | 1,091 | ,322 | ,463 | ,486 | 1,380 |
| Empleada | ,444 | ,392 | ,258 | 1,559 | ,291 | ,341 | ,393 | 1,337 | ,252 | ,444 | ,570 | 1,287 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | ,090 | ,342 | ,792 | 1,094 | -,478 | ,351 | ,173 | ,620 | ,408 | ,356 | ,251 | 1,504 |
| Obrero | -,001 | ,230 | ,998 | ,999 | -,043 | ,208 | ,837 | ,958 | ,072 | ,246 | ,770 | 1,074 |
| Empleado | -,456 | ,295 | ,122 | ,634 | -,495 | ,262 | ,059 | ,610 | ,021 | ,295 | ,942 | 1,022 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Nº de años en trabajos remunerados | | | | | | | | | | | | |
| Menos de 5 años | ,481 | ,342 | ,160 | 1,618 | -,223 | ,346 | ,519 | ,800 | ,829 | ,324 | ,010 | 2,290 |
| De 6 a 10 años | ,529 | ,221 | ,017 | 1,697 | -,010 | ,204 | ,961 | ,990 | ,144 | ,239 | ,546 | 1,155 |
| Más de 10 años* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Tipo de contrato | | | | | | | | | | | | |
| Contrato temporal o NC | 1,189 | ,223 | ,000 | 3,284 | ,193 | ,242 | ,426 | 1,212 | 1,750 | ,220 | ,000 | 5,757 |
| Contrato fijo* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Sector de actividad | | | | | | | | | | | | |
| Construcción y transporte | 1,153 | ,370 | ,002 | 3,169 | ,653 | ,306 | ,033 | 1,922 | ,463 | ,506 | ,360 | 1,588 |
| Comercio y hostelería | 1,776 | ,382 | ,000 | 5,905 | ,809 | ,345 | ,019 | 2,246 | ,649 | ,546 | ,235 | 1,913 |
| Información y actividades profesionales, científicas y técnicas | -,399 | ,379 | ,292 | ,671 | -,1270 | ,339 | ,000 | ,281 | ,911 | ,399 | ,023 | 2,486 |
| Actividades financieras, de seguros e inmobiliarias | ,411 | ,450 | ,360 | 1,509 | ,521 | ,354 | ,141 | 1,684 | ,336 | ,535 | ,529 | 1,400 |
| Administración pública y defensa | -,806 | ,423 | ,057 | ,447 | -,632 | ,318 | ,047 | ,531 | -,016 | ,470 | ,973 | ,984 |
| Actividades administrativas, ser. aux. y otros servicios | 1,252 | ,406 | ,002 | 3,496 | -,116 | ,400 | ,772 | ,890 | ,689 | ,526 | ,190 | 1,992 |
| Educación y sanidad | -,1667 | ,360 | ,000 | ,189 | -,2343 | ,334 | ,000 | ,096 | ,128 | ,383 | ,738 | 1,137 |
| Otras actividades o NC | ,013 | ,420 | ,976 | 1,013 | -,861 | ,436 | ,048 | ,423 | ,148 | ,516 | ,775 | 1,159 |
| Industria y suministro de energía/agua* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |
| Tamaño de la empresa | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o NC | ,822 | ,408 | ,044 | 2,274 | -,649 | ,455 | ,154 | ,522 | ,471 | ,460 | ,306 | 1,602 |
| 1 a 10 personas | 1,383 | ,254 | ,000 | 3,989 | ,082 | ,238 | ,732 | 1,085 | 1,564 | ,258 | ,000 | 4,777 |
| 11 a 49 personas | ,645 | ,243 | ,008 | 1,906 | ,077 | ,203 | ,705 | 1,080 | ,372 | ,259 | ,152 | 1,451 |
| 50 personas o más* | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . | 0 ^b | . | . | . |

N=1323

2 log verosimilitud: 2497,16

Contraste del Chi-cuadrado:854,06

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,517 (51,7%)

Porcentaje global: 61,1%

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Modelo 4. Características relativas a la formación familiar. Muestra 1: Asalariados y desempleados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|-----------|------|---------|------------------------------------|-----------|------|---------|------------------------------------|-----------|------|---------|
| | B | Error tp. | Sig. | Exp (B) | B | Error tp. | Sig. | Exp (B) | B | Error tp. | Sig. | Exp (B) |
| Sexo | | | | | | | | | | | | |
| Mujer | .766 | .153 | .000 | 2,151 | .047 | .170 | .780 | 1,048 | .399 | .198 | .044 | 1,491 |
| Hombre* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | -.094 | .165 | .572 | .911 | .243 | .187 | .195 | 1,275 | .072 | .221 | .744 | 1,075 |
| 35-39 años* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | 1,490 | .269 | .000 | 4,437 | .523 | .328 | .111 | 1,687 | .112 | .407 | .783 | 1,118 |
| España* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 1,902 | .197 | .000 | 6,696 | 1,830 | .211 | .000 | 6,232 | .668 | .272 | .014 | 1,951 |
| Diplomatura | .168 | .166 | .311 | 1,183 | .048 | .199 | .808 | 1,049 | -.022 | .207 | .917 | .979 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | .013 | .624 | .984 | 1,013 | .403 | .707 | .569 | 1,496 | -.415 | .781 | .595 | .660 |
| Casado | .060 | .272 | .827 | 1,061 | .115 | .297 | .698 | 1,122 | -.284 | .319 | .373 | .753 |
| Soltero | -.622 | .573 | .278 | .537 | -.048 | .704 | .946 | .954 | -1,241 | .704 | .078 | .289 |
| En pareja* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía,Murcia, Ceuta y Melilla, +Canarias) | -.086 | .247 | .728 | .918 | -.653 | .332 | .049 | .520 | -.533 | .333 | .110 | .587 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -.382 | .248 | .123 | .682 | -.084 | .291 | .774 | .920 | -.253 | .316 | .425 | .777 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -.118 | .282 | .675 | .889 | .397 | .323 | .219 | 1,488 | -.115 | .362 | .751 | .892 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -.342 | .270 | .206 | .710 | -.050 | .324 | .878 | .951 | -.223 | .337 | .508 | .800 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -.344 | .256 | .179 | .709 | .608 | .283 | .032 | 1,836 | -.398 | .337 | .237 | .672 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | -.040 | .523 | .938 | .960 | -.054 | .575 | .926 | .948 | 1,088 | .597 | .068 | 2,969 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | .234 | .262 | .373 | 1,263 | -.080 | .280 | .776 | .923 | .208 | .338 | .539 | 1,231 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | .362 | .309 | .241 | 1,436 | .051 | .338 | .880 | 1,052 | .772 | .372 | .038 | 2,165 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | .457 | .439 | .299 | 1,579 | .297 | .479 | .536 | 1,345 | -.088 | .540 | .871 | .916 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | .738 | .223 | .001 | 2,092 | .374 | .241 | .121 | 1,453 | .283 | .268 | .292 | 1,327 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | -.001 | .274 | .996 | .999 | .214 | .289 | .458 | 1,239 | -.530 | .353 | .133 | .589 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | -.125 | .239 | .600 | .882 | -.127 | .268 | .636 | .881 | .377 | .341 | .269 | 1,458 |
| Obrera | -.194 | .316 | .539 | .823 | .132 | .353 | .709 | 1,141 | .482 | .425 | .258 | 1,619 |
| Empleada | -.019 | .289 | .949 | .982 | .317 | .315 | .314 | 1,373 | .214 | .419 | .610 | 1,238 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | .442 | .257 | .085 | 1,556 | -.283 | .323 | .380 | .753 | .337 | .331 | .308 | 1,401 |
| Obrero | .223 | .177 | .207 | 1,250 | .045 | .194 | .815 | 1,046 | -.012 | .231 | .960 | .988 |
| Empleado | -.024 | .213 | .912 | .977 | -.450 | .243 | .064 | .638 | -.001 | .274 | .998 | .999 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nº de años en trabajos remunerados | | | | | | | | | | | | |
| Menos de hasta 5 años | 1,116 | .249 | .000 | 3,051 | -.279 | .325 | .391 | .757 | 1,093 | .306 | .000 | 2,984 |
| De 6 a 10 años | .673 | .172 | .000 | 1,960 | -.081 | .191 | .671 | .922 | .282 | .228 | .215 | 1,326 |
| Más de 10 años* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación de la pareja | | | | | | | | | | | | |
| No tiene pareja o NC | 1,507 | .728 | .038 | 4,515 | .363 | .910 | .690 | 1,438 | .923 | .942 | .327 | 2,517 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | .047 | .279 | .865 | 1,049 | -.163 | .328 | .619 | .850 | .157 | .383 | .683 | 1,170 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | .143 | .244 | .560 | 1,153 | .115 | .263 | .661 | 1,122 | .364 | .314 | .246 | 1,439 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación ocupacional de la pareja | | | | | | | | | | | | |
| No tiene pareja o NC | -.099 | .544 | .856 | .906 | -.323 | .652 | .620 | .724 | -.126 | .709 | .859 | .882 |
| Parado/a | 1,016 | .344 | .003 | 2,762 | .906 | .357 | .011 | 2,474 | .407 | .438 | .353 | 1,502 |
| Obrero/a | 1,194 | .317 | .000 | 3,301 | .333 | .360 | .355 | 1,396 | .191 | .430 | .657 | 1,210 |
| Empleado/a | .495 | .285 | .083 | 1,640 | .503 | .271 | .064 | 1,654 | -.075 | .359 | .834 | .927 |
| Técnico/a y profesionales de nivel medio | .552 | .311 | .076 | 1,736 | .110 | .331 | .739 | 1,117 | .406 | .359 | .258 | 1,501 |
| Dir/Prof* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Tipo de hogar | | | | | | | | | | | | |
| Dos adultos con un niño | .645 | .388 | .097 | 1,905 | -.671 | .436 | .124 | .511 | .149 | .534 | .781 | 1,160 |
| Dos adultos con dos o más niños | .564 | .405 | .163 | 1,758 | -.446 | .445 | .317 | .640 | .344 | .551 | .532 | 1,411 |
| Otros hogares con niños | .787 | .405 | .052 | 2,196 | .022 | .471 | .962 | 1,022 | .994 | .525 | .058 | 2,702 |
| Otros hogares sin niños | .960 | .305 | .002 | 2,612 | -.153 | .329 | .642 | 1,165 | .860 | .416 | .039 | 2,363 |
| Dos adultos sin niños | .497 | .343 | .148 | 1,644 | -.421 | .389 | .278 | .656 | .270 | .481 | .575 | 1,310 |
| Un persona: hombre o mujer* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Régimen de tenencia de la vivienda | | | | | | | | | | | | |
| En propiedad con hipoteca | -.617 | .184 | .001 | .540 | -.055 | .213 | .796 | .946 | -.349 | .242 | .149 | .705 |
| En alquiler o realquiler | .051 | .263 | .847 | 1,052 | .152 | .312 | .625 | 1,165 | .077 | .346 | .824 | 1,080 |
| En propiedad sin hipoteca o en cesión gratuita* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |

N=1550

2 log verosimilitud: 3370,41

Contraste del Chi-cuadrado: 581,52

Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,339(33,9%)

Porcentaje global: 55,2%

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Modelo 4. Características relativas a la formación familiar. . Muestra 2: Asalariados

| Variables independientes | Desclasados | | | | Baja ocupación con elevado salario | | | | Elevada ocupación con bajo salario | | | |
|---|----------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|------------------------------------|------------|------|---------|
| | B | Error tip. | Sig. | Exp (B) | B | Error tip. | Sig. | Exp (B) | B | Error tip. | Sig. | Exp (B) |
| Sexo | -5,672 | .920 | .000 | | -1,217 | .766 | .112 | | -3,447 | .903 | .000 | |
| Mujer | 1,442 | .224 | .000 | 4,227 | .662 | .199 | .001 | 1,939 | .411 | .225 | .068 | 1,508 |
| Hombre* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Grupo de edad | | | | | | | | | | | | |
| 30-34 años | -.005 | .223 | .983 | .995 | .128 | .207 | .537 | 1,136 | .096 | .240 | .689 | 1,101 |
| 35-39 años* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| País de nacimiento | | | | | | | | | | | | |
| Extranjero | .952 | .353 | .007 | 2,591 | .231 | .357 | .517 | 1,260 | -.096 | .438 | .827 | .909 |
| España* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación superior | | | | | | | | | | | | |
| FP Superior | 2,045 | .263 | .000 | 7,732 | 1,817 | .238 | .000 | 6,155 | .609 | .298 | .041 | 1,838 |
| Diplomatura | .283 | .238 | .235 | 1,327 | .178 | .218 | .413 | 1,195 | -.043 | .227 | .851 | .958 |
| Licenciatura o esp/Post* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación conyugal | | | | | | | | | | | | |
| Separado, divorciado, viudo | .642 | .862 | .456 | 1,900 | .874 | .767 | .255 | 2,397 | .399 | .858 | .642 | 1,490 |
| Casado | .541 | .370 | .144 | 1,718 | .362 | .327 | .268 | 1,437 | .047 | .353 | .894 | 1,048 |
| Soltero | -.427 | .777 | .583 | .653 | -.099 | .769 | .898 | .906 | -.1095 | .787 | .164 | .335 |
| En pareja* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Región (NUTS) | | | | | | | | | | | | |
| Sur (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla, «Canarias») | -.373 | .347 | .283 | .689 | -.470 | .365 | .198 | .625 | -.739 | .376 | .049 | .477 |
| Este (Cataluña, Valencia, Baleares) | -.768 | .334 | .021 | .464 | -.106 | .318 | .739 | .900 | -.294 | .349 | .400 | .745 |
| Centro (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura) | -.037 | .372 | .922 | .964 | .438 | .353 | .214 | 1,550 | -.083 | .400 | .836 | .921 |
| Madrid (Comunidad de Madrid) | -.467 | .375 | .214 | .627 | -.154 | .356 | .666 | .858 | -.019 | .373 | .959 | .981 |
| Noreste (País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón) | -.554 | .340 | .104 | .575 | .466 | .311 | .134 | 1,594 | -.461 | .370 | .213 | .631 |
| Noroeste (Galicia, Asturias, Cantabria)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación de la madre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | .375 | .728 | .606 | 1,455 | -.148 | .613 | .809 | .862 | 1,101 | .675 | .103 | 3,006 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | .232 | .404 | .565 | 1,262 | -.285 | .309 | .355 | .752 | .248 | .375 | .508 | 1,281 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | .521 | .459 | .256 | 1,684 | -.179 | .367 | .625 | .836 | .946 | .414 | .022 | 2,576 |
| Nivel alto* (educación superior) | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación del padre | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o no sabía leer ni escribir | .905 | .633 | .153 | 2,473 | .183 | .515 | .723 | 1,201 | .199 | .620 | .748 | 1,221 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | .976 | .329 | .003 | 2,654 | .316 | .263 | .229 | 1,372 | .424 | .299 | .156 | 1,528 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | .352 | .398 | .377 | 1,421 | .383 | .317 | .228 | 1,466 | -.230 | .378 | .543 | .795 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación ocupacional de la madre | | | | | | | | | | | | |
| Parada o inactiva | .247 | .337 | .463 | 1,281 | -.186 | .296 | .529 | .830 | .354 | .368 | .336 | 1,425 |
| Obrera | .261 | .437 | .550 | 1,298 | .114 | .390 | .771 | 1,120 | .422 | .467 | .367 | 1,525 |
| Empleada | .400 | .400 | .317 | 1,492 | .255 | .345 | .460 | 1,290 | .240 | .450 | .594 | 1,271 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación ocupacional del padre | | | | | | | | | | | | |
| Parado o inactivo | .056 | .351 | .873 | 1,058 | -.523 | .359 | .145 | .593 | .414 | .366 | .258 | 1,512 |
| Obrero | -.041 | .237 | .863 | .960 | -.044 | .213 | .835 | .957 | .017 | .251 | .946 | 1,017 |
| Empleado | -.469 | .305 | .124 | .625 | -.468 | .266 | .079 | .626 | .047 | .299 | .875 | 1,048 |
| Dir/Prof/Téc* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nº de años en trabajos remunerados | | | | | | | | | | | | |
| Menos o hasta 5 años | .234 | .357 | .512 | 1,264 | -.333 | .354 | .346 | .717 | .671 | .335 | .045 | 1,957 |
| De 6 a 10 años | .416 | .230 | .070 | 1,516 | -.076 | .210 | .717 | .927 | .058 | .247 | .814 | 1,060 |
| Más de 10 años* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Tipo de contrato | | | | | | | | | | | | |
| Contrato temporal o NC | 1,188 | .230 | .000 | 3,282 | .182 | .247 | .460 | 1,200 | 1,782 | .225 | .000 | 5,943 |
| Contrato fijo* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Sector de actividad | | | | | | | | | | | | |
| Construcción y transporte | 1,130 | .381 | .003 | 3,096 | .648 | .314 | .039 | 1,911 | .369 | .516 | .474 | 1,446 |
| Comercio y hostelería | 1,873 | .390 | .000 | 6,509 | .831 | .348 | .017 | 2,296 | .690 | .551 | .211 | 1,993 |
| Información y actividades profesionales, científicas y técnicas | -.366 | .391 | .348 | .693 | -.1283 | .346 | .000 | .277 | .936 | .406 | .021 | 2,551 |
| Actividades financieras, de seguros e inmobiliarias | .425 | .467 | .363 | 1,530 | .559 | .360 | .121 | 1,749 | .305 | .543 | .574 | 1,357 |
| Administración pública y defensa | -.762 | .437 | .081 | .467 | -.681 | .325 | .036 | .506 | .037 | .478 | .938 | 1,038 |
| Actividades administrativas, ser. aux. y otros servicios | 1,385 | .417 | .001 | 3,995 | -.077 | .407 | .850 | .926 | .734 | .535 | .170 | 2,083 |
| Educación y sanidad | -.1715 | .368 | .000 | .180 | -.2401 | .338 | .000 | .091 | .098 | .389 | .801 | 1,103 |
| Otras actividades o NC | -.121 | .448 | .787 | 1,129 | -.840 | .456 | .066 | .432 | .314 | .537 | .558 | 1,369 |
| Industria y suministro de energía/agua* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Tamaño de la empresa | | | | | | | | | | | | |
| No sabe o NC | .856 | .417 | .040 | 2,354 | -.632 | .466 | .175 | .531 | .421 | .470 | .370 | 1,524 |
| 1 a 10 personas | 1,389 | .260 | .000 | 4,011 | .076 | .242 | .755 | 1,079 | 1,598 | .263 | .000 | 4,943 |
| 11 a 49 personas | .652 | .251 | .009 | 1,919 | .063 | .207 | .760 | 1,065 | .373 | .263 | .157 | 1,452 |
| 50 personas o más* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Nivel de educación de la pareja | | | | | | | | | | | | |
| No tiene pareja o NC | 1,572 | .980 | .109 | 4,815 | .395 | .977 | .686 | 1,484 | .529 | 1,043 | .612 | 1,698 |
| Nivel bajo (educación secundaria de 1ª etapa o inferior) | -.110 | .375 | .769 | .896 | -.323 | .363 | .373 | .724 | .234 | .415 | .573 | 1,264 |
| Nivel medio (educación secundaria de 2ª etapa) | .189 | .318 | .552 | 1,208 | -.077 | .286 | .787 | .926 | .287 | .340 | .398 | 1,333 |
| Nivel alto (educación superior)* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Situación ocupacional de la pareja | | | | | | | | | | | | |
| No tiene pareja o NC | -.478 | .751 | .524 | .620 | -.167 | .698 | .811 | .846 | -.441 | .783 | .573 | .644 |
| Parado/a | 1,348 | .476 | .005 | 3,849 | 1,181 | .395 | .003 | 3,256 | .546 | .467 | .242 | 1,726 |
| Obrero/a | 1,412 | .434 | .001 | 4,102 | .521 | .408 | .202 | 1,683 | .164 | .470 | .727 | 1,179 |
| Empleado/a | .504 | .397 | .204 | 1,655 | .601 | .301 | .046 | 1,824 | -.271 | .390 | .487 | .763 |
| Técnico/a y profesionales de nivel medio | .413 | .429 | .336 | 1,511 | .064 | .361 | .860 | 1,066 | .161 | .395 | .683 | 1,175 |
| Dir/Prof* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Tipo de hogar | | | | | | | | | | | | |
| Dos adultos con un niño | .177 | .559 | .751 | 1,194 | -.802 | .494 | .104 | .448 | -.581 | .586 | .322 | .560 |
| Dos adultos con dos o más niños | .316 | .578 | .584 | 1,372 | -.478 | .507 | .345 | .620 | -.298 | .605 | .623 | .743 |
| Otros hogares con niños | .871 | .560 | .119 | 2,390 | .078 | .524 | .882 | 1,081 | .589 | .570 | .302 | 1,802 |
| Otros hogares sin niños | 1,158 | .429 | .007 | 3,183 | .162 | .356 | .650 | 1,175 | .731 | .449 | .103 | 2,078 |
| Dos adultos sin niños | .528 | .492 | .284 | 1,695 | -.263 | .435 | .545 | .768 | -.286 | .531 | .590 | .751 |
| Un persona: hombre o mujer* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |
| Régimen de tenencia de la vivienda | | | | | | | | | | | | |
| En propiedad con hipoteca | -.453 | .253 | .073 | .635 | -.119 | .234 | .610 | .888 | -.388 | .266 | .146 | .679 |
| En alquiler o realquiler | .315 | .352 | .370 | 1,371 | .100 | .337 | .767 | 1,105 | -.119 | .380 | .755 | .888 |
| En propiedad sin hipoteca o en cesión gratuita* | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | | 0 ^b | | | |

N=1323
2 log verosimilitud.: 2432,30
Contraste del Chi-cuadrado: 921,69
Pseudo R2 de Nagelkerke: 0,545(54,5%)
Porcentaje global: 61,7%

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

La categoría de referencia de cada variable se indica con 0. La lectura de cada variable se hace en relación a dicha referencia.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de la ECV de 2011.

Anexo II. Guion de las entrevistas

1. Familia de origen

- Año de nacimiento
- Lugar en la hermandad
- Año de nacimiento de los padres
- Nivel de estudios de los padres (secundario 1ª etapa o inferior, secundario de 2ª etapa, educación superior)
- Situación profesional de los padres. ¿A qué se dedicaban? (categoría ocupacional) ¿Su situación cambió con los años? ¿Siempre trabajaron?
- Tipo de vivienda de los padres (vivienda en propiedad/en alquiler)
- Rupturas y reconstitución familiar

2. Trayectoria educativa

- Resumen de la trayectoria educativa hasta terminar la EGB.
- Tipo de escuela e instituto (público, privado, concertado)
- ¿Sus padres le seguían de cerca en los estudios? ¿Prestaban atención a su rendimiento escolar?
- Después de la EGB, ¿qué elección de orientación? (BUP, COU/ FP) ¿Cómo es que prefirió realizar el bachillerato en lugar de realizar una FP? (o a la inversa)
- ¿Cuáles eran sus actividades extra-escolares? ¿Dónde las realizaba? ¿Qué solía hacer durante las vacaciones de verano?

Estudios superiores

- Resumen de la trayectoria de estudios superiores
- Sobre la decisión de realizar estudios superiores: ¿cómo decidió realizar estudios superiores?
- Elección del tipo de estudios y de la institución educativa: ¿cómo eligió la carrera o tipo de estudios superiores realizados? ¿Y la universidad/institución educativa? ¿Sus padres u otras personas influyeron en su decisión? ¿Cuáles eran sus motivaciones para comenzar tales estudios? ¿Quería ejercer una profesión? ¿Tenía un proyecto preciso?
- Relación con los estudios: ¿cuál era su actitud general con relación a los estudios? (le gustaba, se preocupaba por sus calificaciones, sentía que se tenía que esforzar para terminar sus estudios, le costó finalizarlos...) ¿Qué era lo que más le motivaba para seguir estudiando (identificación de su fuente de motivación)?

- Situación social y actividades realizadas durante los estudios superiores: ¿cómo financió sus estudios? (familia, recibió alguna beca...) ¿Interrumpió en algún momento sus estudios? ¿Realizó estancias en el extranjero o prácticas laborales? ¿Alguna otra formación complementaria? ¿Cuáles eran sus actividades extra-universitarias/FP? (Idiomas, actividades culturales o deportivas, cursos de especialización, etc.) ¿Dónde las realizaba? ¿Qué solía hacer durante las vacaciones de verano?
- Al terminar la FP, diplomatura o licenciatura, ¿continuó su formación? ¿Cómo? Si realizó estudios de postgrado: ¿qué razones le motivaron para seguir estudiando y realizar tal o cual tipo de formación (Cursos de especialización, Máster, Doctorado)? ¿Dónde la realizó? ¿Por qué en tal institución? ¿Cómo se financió esta formación? (Recibió alguna beca, préstamo o ayuda familiar) ¿Satisfacción?
- ¿Qué recuerdo tiene del periodo de estudios superiores?

3. Trayectoria profesional

- ¿Cuándo empezó a trabajar? (antes, durante o después de los estudios superiores)
- Una vez que finalizó los estudios superiores, ¿qué sucedió después?
- Si existió un periodo de búsqueda de empleo, ¿cuánto tiempo ha durado? ¿Cómo lo vivió?
- Primer empleo: ¿cómo encontró su primer empleo? ¿En qué consistía? Descripción del primer empleo: tipo de contrato, tipo de jornada laboral, relación con la carrera, requisitos para obtenerlo (nivel de estudios, idiomas, especialización...) ¿Satisfacción?
- Segundo empleo: ¿Por qué cambió de empleo? (Despido, finalización del contrato, elección, otras actividades (estudio), cuidado de otras personas (niños)...) ¿Cómo llegó a conseguir este segundo empleo? ¿En qué consistía? Descripción del segundo empleo. ¿Satisfacción?
- Las mismas preguntas para todos los empleos ocupados (biografía profesional).

4. Situación laboral actual

Actualmente, ¿cuál es su situación laboral?

- Si está desempleado: ¿después de cuánto tiempo está desempleado? ¿Está en búsqueda de un empleo? Si no, ¿por qué motivos? ¿Recibe la ayuda por desempleo o tiene algún otro tipo de ingreso económico (ayuda familiar, renta social...)?
- Si tiene un empleo: ¿cómo consiguió su empleo actual? (procedimiento y tipo de reclutamiento: contactos, servicio público de empleo, proceso selectivo, concursos competitivos, etc.)
¿Qué se le requería para obtener este empleo? (estudios, nivel de idiomas, experiencia profesional...)

¿Después de cuándo está realizando este empleo? ¿En qué consiste?

Características del empleo (Preguntar categoría profesional, tipo de contrato, tipo de jornada laboral, sector público o privado, umbral salarial)

5. Vivencia subjetiva del desclasamiento

- Si está en desempleo: ¿cómo lo vive? (miedos, creencias, cambio de percepción...)
- Si tiene un empleo: ¿cómo se siente en este empleo? Si no es mencionado, ¿siente que en su empleo se le reconoce su formación? ¿Tiene la sensación que en su trabajo se le valora? Si o no, ¿por qué?
Satisfacción con el salario: ¿piensa que está convenientemente pagado con relación a su nivel de estudios?
- ¿Cómo se explica su situación profesional y social actual? (tener un título superior y estar desempleado, empleado u obrero con un escaso salario) ¿A qué se debe? ¿Cómo lo vive?
- La crisis económica que comenzó a partir de 2008, ¿le ha afectado personalmente? ¿Cómo? Si no es mencionado, tratar de sacar a luz si la crisis le ha afectado tanto en términos objetivos (a nivel profesional, proyectos personales, prácticas...) como subjetivos (miedos, creencias, cambio de percepción...)

Relación con los padres

- Hoy en día, ¿es allegado a sus padres? ¿Con qué frecuencia le suele ver o llamar?
- ¿Recurre a la ayuda de sus padres? ¿De qué manera? (ayudas materiales, financieras, consejos...) Si sí, ¿cómo lo vive? Si no, en caso de necesidad, ¿recurriría a la ayuda de sus padres?
- ¿Suele hablar con sus padres de su trabajo y vida profesional?
- A nivel profesional, ¿cuáles eran las ambiciones o proyectos que sus padres tenían para sus hijos? ¿Piensa que ellos están satisfechos de su situación actual?

Relación con los hermanos/os

- Nivel educativo, profesión y edad de los hermanos/as
- Frecuencia de contacto
- ¿Suele hablar con ellos de su vida profesional y personal?
- ¿Diría que tiene la misma vida que han tenido sus hermanos/as? O más bien, ¿es bastante diferente? ¿Cuáles son esas diferencias? ¿A qué se deben?
- ¿Estima tener el mismo nivel de vida que sus hermanos/as?

Situación familiar-residencial actual

Si convive con la pareja...

- ¿A qué edad se ha ido de casa de sus padres?
- Situación residencial (vivienda en alquiler, en propiedad con/ sin hipoteca...)
Si vive de alquiler o en una vivienda de la familia: ¿piensa continuar con la misma forma de residencia o acceder a una vivienda en propiedad?
- Nivel educativo, profesión y edad de la pareja.
- Número de hijos

Si ya tiene hijos, ¿ha planificado la llegada de sus hijos? (edad, circunstancias de pareja, laboral, vivienda...)

Si no tiene hijos, ¿ha pensado en tener hijos? ¿Le gustaría? ¿Cuáles son sus motivos por lo que no ha tenido hijos? ¿Tiene perspectivas de tenerlos pronto? ¿Qué opina su pareja?

Si convive con los padres...

- ¿Ha vivido siempre en casa de sus padres? Si no, ¿por qué ha regresado?
- ¿Cómo lo vive? La convivencia con sus padres, ¿ahora se le hace más difícil que antes?
- ¿Cree que ha llegado el momento de irse por primera vez o de volver a irse de casa de sus padres? Si o no, ¿por qué? ¿Cuáles son los motivos que se lo impiden?
- ¿Cuáles son los pasos que seguiría para su emancipación?
- ¿Ha pensado en el tema de la maternidad/paternidad?

Si convive con otras personas o solo/a...

- ¿A qué edad se ha ido de casa de sus padres?
- ¿Se siente a gusto viviendo solo/a o conviviendo con otras personas?, o bien, ¿le gustaría cambiar su forma de residencia?
- Si le gustaría cambiar, ¿cuáles son los motivos que se lo impiden?
- ¿Cuáles son los pasos que seguiría para ese cambio?
- ¿Ha pensado en el tema de la maternidad/paternidad?

6. Percepción del sistema de estratificación social

- En su opinión, ¿qué cualidades debe tener un empleo para decir que es un “buen” empleo?
- En nuestra sociedad, desde su punto de vista, ¿cómo se puede llegar a los “buenos” empleos?
- Le parece que con esfuerzo y voluntad, ¿todo el mundo puede encontrar un “buen” empleo?
- Rol de los estudios superiores: ¿cree que los estudios superiores permiten encontrar un “buen” empleo?

- En comparación con sus padres, ¿diría que su situación profesional y social está igual de bien, peor o mejor a la de ellos a su misma edad? ¿Qué le hace decir eso?
Si está peor/igual. Esta comparación con sus padres, ¿es algo en lo que a veces piensa? ¿Cómo se explica esto de tener un nivel educativo superior al de tus padres, pero estar menos bien/igual a nivel profesional? ¿Le parece algo importante?
- Más allá de las respuestas anteriores: ¿Estima tener el mismo nivel de vida que sus padres a su misma edad? Si sí o no, ¿por qué?
- En nuestra sociedad, a menudo las personas se sienten más identificadas con ciertos grupos sociales que con otros, ¿con quién se siente más identificado/a? ¿Cuáles son las personas que cree que se encuentra en su misma situación social? (Si no es mencionado, tratar de indagar si se identifica más con las personas de su misma edad, su mismo grupo social, género...)
¿Tiene el sentimiento de pertenecer a una clase social? ¿A cuál?

7. Proyectos y perspectivas de futuro

- Hoy en día, ¿cómo cree que seguirá su trayectoria laboral? ¿Qué le parece que sucederá? ¿Cuáles son sus expectativas para los próximos años? (Deseos: realización personal, promoción, seguridad laboral, mejor salario...)
- ¿Cuál es su proyecto principal? ¿Cuáles son los pasos que seguirá para conseguirlo? ¿Qué es lo que más le motiva? ¿Cuáles son las dificultades?
- Y en caso de tener que cambiar de opción, ¿ha pensado en alternativas? ¿En cuáles?

Sobre la decisión de emigrar

- Principales razones por las que se decide emigrar
- ¿Cómo se prepara la salida? (ayuda familiar, búsqueda de empleo desde España, etc.)
- ¿Recursos que le facilitarán el asentamiento? (idiomas, contactos, familiares o amigos que residen en el lugar de destino)
- Si la persona tiene pareja, ¿cómo la emigración se acuerda con la pareja?
- ¿Por qué se escoge tal o cual lugar de destino? (imaginario sobre el lugar de destino en cuanto a oportunidades) ¿Qué cosas valora como positivas del lugar de destino? ¿Ha vivido antes en ese país (Erasmus, prácticas...)?

Sobre la decisión de emprender

- ¿Por qué emprender? (por oportunidad, necesidad...)
- ¿Alguien de su familia o persona cercada ha trabajado como autónomo?
- ¿Piensa capitalizar la ayuda de desempleo para emprender?
- ¿Cómo pondrá en marcha su proyecto? (con amigos, familiares, de forma individual)

- Aspectos positivos y negativos (temores) de devenir emprendedor

Sobre la decisión de continuar con los estudios para la reconversión, de hacer lo posible por mantener su empleo actual....

Expectativas de futuro: ¿cómo se imagina dentro de diez años? (A nivel profesional, familiar...) ¿Qué factores considera que van a determinar su trayectoria futura?

Este guion de las entrevistas es maleable. Los temas no serán estrictamente abordados en el orden previsto y las entrevistas seguirán el discurso recogido.

Anexo III. Características de las personas entrevistadas

| Nombre | Edad | Educación | Situación ocupacional | Educación de la madre | Educación del padre | Ocupación de la madre | Ocupación del padre | Situación familiar y residencial |
|-----------|---------|--------------|---|-----------------------|---------------------|-------------------------|--------------------------------|---|
| 1 Martina | 37 años | Doctorado | En desempleo (larga duración) | Doctorado | Doctorado | Profesor de universidad | Jefe de laboratorio | Vive sola, sin hijos, piso de alquiler social |
| 2 Lluc | 33 años | Máster | Camarero | Doctorado | Doctorado | Profesora universitaria | Urbanista | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 3 Emilia | 30 años | Máster | Monitora de niños | Licenciatura | Doctorado | Profesora de instituto | Profesor de universidad | Vive en pareja, sin hijos, piso en cesión gratuita |
| 4 Vicent | 30 años | Licenciatura | Auxiliar de control (conserje de instituto) | Licenciatura | Doctorado | Alta funcionaria | Profesor de universidad | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 5 Clara | 35 años | Máster | En desempleo | FP | Licenciatura | Ama de casa | Economista /Inspector bancario | Vive en pareja, tres hijos, piso de alquiler |
| 6 Marc | 32 años | Máster | En desempleo | Licenciatura | Doctorado | Logopeda | Profesor de universidad | Viven en pareja, espera su primer hijo, piso en cesión gratuita |
| 7 Laia | 34 años | Máster | Auxiliar de servicios sociales | Bachillerato | Licenciatura | Agente de seguros | Perito agrícola | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 8 Pau | 32 años | Licenciatura | En desempleo (larga duración) | Licenciatura | Licenciatura | Maestra de primaria | Antropólogo/ Bombero | Vive en piso compartido de alquiler, sin hijos |
| 9 Sara | 31 años | Máster | Administrativa | Licenciatura | Licenciatura | Enfermera | Médico | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 10 Joel | 35 años | Máster | En desempleo | Licenciatura | Doctorado | Profesora de instituto | Profesor de universidad | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |

| Nombre | Edad | Educación | Situación ocupacional | Educación de la madre | Educación del padre | Ocupación de la madre | Ocupación del padre | Situación familiar y residencial |
|-----------|---------|--------------------|---|---|---------------------|---|--|--|
| 11 Emma | 32 años | Licenciatura | Auxiliar administrativa | Bachillerato | Bachillerato | Ama de casa | Empleado de banca | Vive en piso compartido de alquiler, sin hijos |
| 12 Joan | 33 años | Arquitecto técnico | Ayudante de obra (falso autónomo) | Graduado escolar | Bachillerato | Propietaria de una tienda (con 5 empleados) | Propietario de un negocio/ Representante de una empresa | Vive en pareja, espera su primer hijo, piso en cesión gratuita |
| 13 Ana | 31 años | Máster | Empleada de una consultoría | Graduado escolar | Bachillerato | Ama de casa | Empleado de banca | Vive en piso compartido de alquiler, sin hijos |
| 14 Danilo | 36 años | Máster | En desempleo | Bachillerato | Bachillerato | Contable administrativa | Técnico/administrador de empresas | Vive solo, sin hijos, piso en alquiler |
| 15 Lucía | 30 años | Máster | Auxiliar de servicios sociales | ESO (finalizo después de tener a sus hijos) | FP | Empleada en una Peluquería (esteticista) | Propietario de un taller mecánico | Vive en pareja, una hija, piso de alquiler social |
| 16 Toni | 35 años | Máster | En desempleo (larga duración) | Bachillerato | FP | Ama de casa | Mecánico naval | Vive solo, sin hijos, piso en alquiler |
| 17 Magda | 35 años | Máster | Auxiliar de control (conserje de instituto) | Primaria | Primaria | Ama de casa | Auxiliar de control (conserje de instituto) | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 18 Daniel | 35 años | FP/Diplomatura | Auxiliar administrativo | Primaria | Primaria | Empleada servicios de limpieza | Camionero | Vive en pareja, sin hijos, piso en propiedad (VPO de segunda mano) |
| 19 Julia | 39 años | Máster | Auxiliar administrativa | Primaria | Primaria | Empleada de una panadería | Operario de fábrica | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 20 Bernat | 30 años | Máster | Auxiliar de librería | Primaria | Primaria | Ama de casa | Conserje de portería | Vive en piso compartido de alquiler, sin hijos |
| 21 Alba | 38 años | FP/Diplomatura | En desempleo (larga duración) | Primaria | Primaria | Ama de casa | Operario de fábrica | Vive en piso compartido de alquiler, sin hijos |

| Nombre | Edad | Educación | Situación ocupacional | Educación de la madre | Educación del padre | Ocupación de la madre | Ocupación del padre | Situación familiar y residencial |
|---------------|-------------|------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|--|
| 22 Agustí | 36 años | FP/Máster | Auxiliar de servicios sociales | Primaria | Padre ausente | Operaria de fábrica | Padre ausente | Vive solo, sin hijos, piso en alquiler |
| 23 Inés | 30 años | Máster | En desempleo | Primaria | Primaria | Empleada como cocinera | Operario de fábrica | Vive en casa de sus padres, sin hijos |
| 24 Albert | 32 años | Máster | Auxiliar administrativo | Primaria | Primaria | Ama de casa | Agricultor | Vive en pareja, sin hijos, piso de alquiler |
| 25 Elisa | 35 años | Diplomatura | En desempleo | Primaria | Primaria | Ama de casa | Auxiliar administrativo | Vive sola, sin hijos, piso de alquiler |
| 26 Rocío | 33 años | Máster | Teleoperadora | Primaria | Primaria | Ama de casa | Operario de fábrica | Vive en piso compartido de alquiler, sin hijos |

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, C.; TOHARIA, L. y DAVIA, M., 2008, “To find or not to find a first ‘significant’ job”, *Revista de Economía Aplicada*, Vol.16, nº 46, p. 37-60.
- ALONSO, L. E., 2001, *Trabajo y postmodernidad. El empleo débil*, Madrid, Fundamentos.
- ALONSO, L. E., 2003, *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.
- ALONSO, L. E., 2007, *La crisis de la ciudadanía laboral*, Barcelona, Anthropos.
- ALONSO, L.E. y FERNANDEZ, C., 2008, “Emploi et précarité des jeunes en Espagne”, *Travail et Emploi*, nº 115, p.71-80.
- ALONSO, L.E. y FERNANDEZ, C., 2012, *La financiarización de las relaciones salariales. Una perspectiva internacional*, Madrid, FUHEM Ecosocial-Los libros de la catarata.
- ARIÑO, A. (dir.), 2008, *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- ARIÑO, A. y LLOPIS, R. (dirs.), 2011, *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Madrid, Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.
- ARIÑO, A.; SOLER, I. y LLOPIS, R., 2014, “La movilidad estudiantil universitaria en España”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 7, nº1, p.143-167.
- ANECA, 2007, REFLEX. *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación.
- ATTIAS-DONFUT, C., 1995, “Le double circuit des transmissions”, en C. Attias-Donfut (dir.), *Les solidarités entre générations*, Paris, Nathan.
- ATTIAS-DONFUT, C ; LAPIERRE, N. y SEGALÉN, M., 2002, *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob.
- AQU, 2012, *Gènere i inserció laboral. Homes i dones deu anys després de la graduació. Iguals o diferents?*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BAGÜES, M. y ESTEVE-VOLARD, B., 2010, “Altos funcionarios: ¿Una nobleza de estado?”, en A. Cabrales y M. Celentani (eds.), *Talento, esfuerzo y movilidad social*, Madrid, FEDEA.
- BAIZÁN, P., 2006, “El efecto del empleo, el paro y los contratos temporales en la baja fecundidad española de los años 1990”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 105, p.223-253.
- BARONE, C. y ORTIZ, L., 2011, “Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation”, *Higher Education*, nº 61, p.325-337.
- BAUDELLOT, C. y GOLLAC, M., 1997, “Le salaire du trentenaire : question d’âge ou de génération ?”, *Economie et statistique*, nº 304-305, p. 17-35.

- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R., 2000, *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil.
- BEAUD, S., 2003, *80 % au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BEAUD, S. y WEBER, F., 2008, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- BECK, U., 1998, *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- BECKER, G., 1964, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press.
- BELL, D., 1972, "On Meritocracy and Equality", *The Public Interest*, nº 29, p.29-68
- BENZECRI, J. P., 1979, "Sur le Calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire", *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, nº4, p.377-378.
- BERNARDI, F., 2012, *Social Origins and Inequality in Educational Returns in the Labour Market in Spain*, EUI documento de trabajo, 2012/05.
- BERTAUX, D., 1974, "Mobilité sociale biographique. Une critique de l'approche transversale", *Revue française de sociologie*, nº 15-3, p. 329-362.
- BERTAUX, D., 2005, *Los Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- BLAU, P. y DUNCAN, O.D, 1967, *The American Occupational Structure*, New York, John Wiley and Sons.
- BONAL, X., 1998, *Sociología de la educación*, Barcelona, Paidós.
- BONAL, X., 2003, *Apropiaciones escolares*, Barcelona, Octaedro.
- BOUDON, R., 1983, *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P., 1974, "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue Française de Sociologie*, XV, p.3-42.
- BOURDIEU, P., 1978, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol.24, nº 24, p.2-22.
- BOURDIEU, P., 1979, "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 30, p. 3-6.
- BOURDIEU, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., 1984, *Question de sociologie*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., 1989, *La Noblesse d'Etat*, Paris, Minuit. [BOURDIEU, P., 2013, *La nobleza de estado*, Buenos Aires, Siglo XX]
- BOURDIEU, P., 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P., 1998, *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P., 2002, *Lección sobre lección*, Barcelona, Anagrama.

- BOURDIEU, P., 2006, *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases sociales*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- BOURDIEU, P., 2011, *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C., 1970, *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L., 1995, *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BREEN, R., 2004, *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- BURRIS, V., 1983, "The social and political consequences of overeducation", *American Sociological Review*, Vol. 48, nº 4, p.454-467.
- CABRERA, J.M; DÍAZ, J. y GONZÁLEZ, M., 2011, "Cuatro años del programa español de préstamo universitario", en Ministerio de Educación, *Lecturas de Economía de la educación*, Madrid, Ministerio de educación.
- CALERO, J. (dir), QUIROGA, A; ESCARDÍBUL, J.O; WAISGRAIS, S. y MEDIAVILLA, M., 2008, *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*, Madrid, MEC-CIDE.
- CACHÓN, L., 1989, *¿Movilidad social o trayectorias de clase?*, *Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- CARABAÑA, J., 1996, "¿Se devalúan los títulos?", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 75, p.173-214.
- CARABAÑA, J., 1999, *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid, Fundación Argenteria-Visor.
- CARABAÑA, J., 2004, "Educación y movilidad social", en V. Navarro (ed.), *El Estado de Bienestar en España*, Madrid, Tecnos.
- CARDENAL DE LA NUEZ, M.E., 2006, "La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral", *Revista de Educación*, nº 341, p. 281-300.
- CASTEL, R., 2009, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil.
- CASTRO-MARTÍN, T. y MARTÍN-GARCÍA, T., 2013, "Fecundidad bajo mínimos en España: pocos hijos, a edades tardías y por debajo de las aspiraciones reproductivas", en G. Esping-Andersen (coord.), *El déficit de natalidad en Europa. La singularidad del caso español*, Barcelona, Fundación "La Caixa".
- CASTRO-MARTÍN, T. y SEIZ, M., 2014, "Las transformación de las familias en España desde una perspectiva socio-demográfica" en *VII Informe sobre la exclusión y desarrollo social en España*, Madrid, Fundación Foessa.

- CEBOLLA, H., RADL, J. y SALAZAR, L., 2014, *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- CHAMPAGNE, P., 1986, “La reproduction de l’identité”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol.65, p.41-64.
- CHAUVEL, L., 1998, *Les destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX siècle*, Paris, PUF.
- CHAUVEL, L., 2006, *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil.
- CHENU, A., 1990, *L’archipel des employés*, Paris, Insee.
- CHENU, A. y BURNOD, G. 2001, “Employés qualifiés et non qualifiés. Une proposition d’aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles”, *Travail et Emploi*, n° 86, p. 87-105.
- CHICHE, J. y LE ROUX, B., 2010, “Développements récents en analyse des correspondances multiples”, *Revue MODULAD*, n° 42, p.110-117.
- COHEN, D., 2006, *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil.
- DE LA RICA, S. Y ANGHEL, B., 2014, *Los parados de larga duración en España en la crisis actual*, Madrid, Fundación Alternativas.
- DEL RÍO OTERO, C. y ALONSO-VILLAR, O., 2007. “Diferencias entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo: desempleo y salarios”, *Working Papers 0702*, Universidad de Vigo, Departamento de Economía Aplicada.
- DOMÍNGUEZ, M. y LÓPEZ-ROLDÁN, P., 1996, “La construcció de tipologies: procés i tècniques d’anàlisi de dades”, *Papers*, n° 48, p.31-39.
- DUBAR, C., 2006, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C., 2010, *La crise des identités. L’interprétation d’une mutation*, Paris, PUF.
- DUBET, F., 2005, *La escuela de las oportunidades*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, F., 2006, *Injustices. L’expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.
- DUBET, F., 2011, *Repensar la justicia social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- DUBET, D. y MARTUCELLI, M., 2000, *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- DURU-BELLAT, M., 2006, *L’inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT, M., 2009, “La question du déclassement (mesure, faits, interprétation)...”, *Notes & Documents*, 2009-01, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.
- ECHVERRÍA, J., 1999, *La movilidad social en España*, San Sebastián de los Reyes, Istmo.
- EHRENBERG, A., 2000, *La fatigue d’être soi*, Paris, Odile Jacob.

- ELIAS, M. y DAZA, L., 2014, “Sistema de becas y equidad participativa en la universidad”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 7, nº1, p. 233-251.
- ESPING-ANDERSEN, G., 1999, [versión inglesa, 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*], *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF.
- ESPING-ANDERSEN, G. (coord.), 2013, *El déficit de natalidad en Europa. La singularidad del caso español*, Fundación “La Caixa”.
- EURYDICE, 2007, *Cifras clave de la educación superior en Europa*, Luxemburgo, Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- EUROSTAT, 2012, *Database. Europe 2020 indicators. Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*, Luxemburgo, Eurostat. Disponible: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1
- EUROSTAT, 2013, *Database. Europe 2020 indicators. Gross domestic expenditure on R&D (GERD)*, Luxemburgo, Eurostat. Disponible: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_20&plugin=1
- EUROSTAT, 2014, *Database. Total unemployment rate* Luxemburgo, Eurostat. Disponible: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdec450&plugin=1>
- FELGUEROSO, F., HIDALGO, M. Y JIMÉNEZ MARTÍN, S., 2010, “¿Por qué ha caído el premio salarial a la cualificación en España?”, en A. Cabrales y M. Celentani (eds.), *Talento, esfuerzo y movilidad social*, Madrid, FEDEA.
- FORGEOT G. y GAUTIE J., 1997, “Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement”, *Économie et Statistique*, nº 304-305, p.53-74.
- FERRERA, M., 1996, “The 'Southern Model' of Welfare in Social Europe”, *Journal of European Social Policy*, Vol. 6, nº1, p.17-37.
- FORSE, M., 1999, “La congruence des status acquis et son évolution en France entre 1982 et 1997”, *Revue Française de Sociologie*, nº 40-1, p.65-77.
- FREIRE, E., 2006, *Mileuristas. Retrato de la generación de los mil euros*, Barcelona, Ariel.
- GALLIE, D. y PAUGAM, S. (eds.), 2000, *Welfare Regimens and Experience of Unemployment in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- GAMBETTA, D., 1987, *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GARCÍA-MONTALVO, J., 2009, “La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación”, *Papeles de Economía Española*, nº119, p. 172-187.
- GASKELL, G., 2000, “Individual and group interviewing”, en M. Bauer y G. Gaskell (eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*, London, Sage Publications.

- GAVIRIA, S., 2007, *Juventud y familia en Francia y en España*, Madrid, CIS.
- GAVIRIA, S., 2011, “Politique de logement et autonomie résidentielle de la jeunesse en Espagne”, *Informations sociales*, nº 165-166, p. 146-154.
- GAVIRIA, S., 2016, “La generation boomerang : devenir adulte autrement”, *SociologieS*.
- GENTILE, A., 2010, “De vuelta al nido en tiempos de crisis. Los boomerang kids españoles”, *Revista de estudios de Juventud*, nº90, p.181-203.
- GENTILE, A., 2013, *Emancipación juvenil en tiempos de crisis. Un diagnóstico para impulsar la inserción laboral y la transición residencia*, Madrid, Fundación Alternativas.
- GENTILE, A., 2014, “Inestabilidad laboral y estrategias de emancipación. Una tipología de jóvenes-adultos mileuristas”, *Acciones e investigaciones sociales*, nº 34, p.125-154.
- GIRET, J-F., NAUZE-FICHET, E. y TOMASINI, M., 2006, “Le déclassement des jeunes sur le marché du travail”, *Données sociales-la société française*, Paris, INSEE, p. 307-314.
- GOFFMAN, E., 1987, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOERLICH, F., 2016, *Distribución de la renta, crisis económica y políticas distributivas*, Bilbao, Fundación BBVA.
- GONZÁLEZ, M.J.; DOMÍNGUEZ, M. y LUPPI, F., 2013, “Expectativas de los hombres ante la paternidad en España”, en G. Esping-Andersen (coord.), *El déficit de natalidad en Europa. La singularidad del caso español*, Fundación “La Caixa”.
- GONZÁLEZ, M.J. y JURADO, T., 2006, “Remaining childless in Affluent Economies: a comparison of France, West Germany, Italy and Spain, 1994-2001”, *European Journal of population*, Vol. 22, nº 4, p. 317-352.
- GONZÁLEZ, M.J. y JURADO, T. (eds.), 2015, *Padres y madres corresponsables. Una utopía real*, Madrid, Catarata.
- GONZÁLEZ-FERRER, A., 2013, *La nueva emigración española*, Madrid, Fundación alternativas.
- GOLDTHORPE, J.H, 1987, “Introduction: Social Mobility and Social Interests”, en J. Goldthorpe, *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.
- GOLDTHORPE, J.H, 2007, *On sociology*, Stanford University Press, Stanford, California.
- GUTIÉRREZ, A., 2004, *Pobre, como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- GUTIÉRREZ, A., 2005, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- GUTIÉRREZ, A., 2011, “Clase, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu”, en P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- HOGGART, R., 1970, *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Editions de Minuit.
- JIMÉNEZ, C., 2012, *Desclasamiento y reconversiones en las trayectorias de los migrantes argentinos de clases medias*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- JOVELL, A., 1995, *Análisis de regresión logística*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- JURADO, T., 2003, “La vivienda como determinante de la formación familiar en España desde una perspectiva comparada”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 103, p.113-157.
- JURADO, T., 2007, “La precariedad temporal-salarial y sus efectos sobre la formación familiar”, *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, nº 29, p. 367-403.
- KOUBI, M., 2003a, “ Les trajectoires professionnelles : une analyse par cohorte”, *Economie et statistique*, nº369-370, p.119-147.
- KOUBI, M., 2003 b, “Les carrières salariales par cohorte de 1967 à 2000”, *Economie et statistique*, nº369-370, p.149-171.
- KUCEL, A., 2010, “The Sociology of Educational Mismatch”, *DemoSoc Working Paper*, nº35.
- LAHIRE, B., 2001, *L’homme pluriel. Les ressorts de l’action*, Paris, Armand Colin/Nathan.
- LAHIRE, B., 2002, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- LALLEMENT, M; MARRY, C; LORIOU, M; MOLINIER, P; GOLLAC, M; MARICHALAR, P. y MARTIN, E., 2011, “Maux au travail: dégradation, recomposition ou illusion ?”, *Sociologie du travail*, nº53, p.3-36.
- LANGA, D., 2003, *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estudiantes universitarios según clase*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- LANGA, D. y DAVID, M., 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, nº3, p.343-365.
- LANGA, D. y RÍO RUIZ, M., 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”, *Témpora: Revista de Sociología de la Educación*, nº 16, p.71-96.
- LAPUERTA, I., 2012, *Employment, motherhood and parental leaves in Spain*, Tesis doctoral Universidad Pompeu Fabra.
- LENSKI, G., 1954, “Status Crystallization: A Non-Vertical Dimension of Social Status”, *American Sociological Review*, Vol. 19, nº 4, p. 405-413.
- LE ROUX, B. y ROUANET, H., 2010, *Multiple correspondence analyse*, Thousand Oaks, California, SAGE.

- LIPSET, S.M. y BENDIX, R., 1959, *Social mobility in industrial society*, Berkeley, University of California Press.
- LÓPEZ-ROLDÁN, P., 1996, “La construcción de tipologías: metodologías de análisis”, *Papers*, nº48, p.9-29.
- LÓPEZ-ROLDÁN, P. y FACHELLI, S., 2015, *Metodología de la investigación social cuantitativa*, Bellaterra, Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.
- LOZARES, C., 1990, “La tipología en Sociología: más allá de la taxonomía”, *Papers*, nº 34, p.139-164.
- LOZARES, C. y LÓPEZ-ROLDÁN, P., 2000, *Anàlisi multivariable de dades estadístiques*, Bellaterra, Materials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARRADI, A., 1990, “Classification, typology, taxonomie”, *Quality & Quantity*, nº 24, p.129-159.
- MARRY, C., 2003, *Les paradoxes de la mixité filles-garçons á l'école: perspectives internationales*, París, Ministère de l'Éducation et de la Recherche, PIREF.
- MARTÍN CRIADO, E., 1998, *Producir la juventud. Crítica a la sociología de la Juventud*, Madrid, Istmo S. A.
- MARTÍN CRIADO, E., 2009, “Generaciones/Clases de edad” en *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Vol.1, Madrid, Plaza y Valdés.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. y MARÍN, A. ,2012a, “Educación y movilidad social en España”, *Informe España*, Madrid, Fundación Encuentro.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. y MARÍN, A. ,2012b, *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD ,2003-2009*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X., 2013, “Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, nº6.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S., 2013a, *Estructura social y desigualdad en España*, Madrid, Catarata.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S., 2013b, “Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social”, *PIAAC 2013, Volumen II: Análisis secundario, Documento de trabajo*.
- MARTÍNEZ, L. y BOGINO, V., 2015, “La instrumentación en España de las Políticas europeas de emprendimiento ¿creación de empleo o profundización de la crisis del empleo asalariado?”, *Revista Eletrônica de Ciência Política*, Vol. 6, nº1, p.187-208.
- MARQUÉS, I., 2015, *La movilidad social en España*, Madrid, Catarata.
- MARQUÉS, I. y HERRERA, M., 2010, “¿Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo XX”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº131, p. 43-73.

- MARQUÉS, I. y GIL-HERNÁNDEZ, 2015, “Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 150, p.89-112.
- MAURIN, E., 2009, *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris, Seuil-La République des idées.
- MEDA, D., y VENDRAMIN, P., 2013, *Réinventer le travail*, Paris, PUF.
- MERINO, R. y MARTÍNEZ GARCÍA, J.S., 2012, “La formación profesional y la desigualdad social”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº425, p.34-37.
- MERLE, P., 2009, *La démocratisation de l’enseignement*, Paris, La Découverte.
- MIGUELEZ, F. y PRIETO, C., 2008, “L’autre côté de la croissance de l’emploi en Espagne : une précarité qui se perpétue”, *Travail et Emploi*, nº105, p.45-57.
- MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C., 2009, “Trasformaciones del empleo, flexibilidad y relaciones laborales en Europa”, *Política y Sociedad*, Vol. 46, nº1 y 2, p. 275-287.
- MIGUÉLEZ, F.; MARTÍN, A.; DE ALÓS-MONER, R.; ESTEBAN, F.; LÓPEZ-ROLDÁN, P.; MOLINA, Ó. y MORENO, S., 2011, *Trayectorias laborales de los inmigrantes en España*, Barcelona, Fundación "La Caixa".
- MIGUÉLEZ, F. (coord.), 2015, *Diagnóstico socio-económico sobre las políticas de empleo en España, 2012-2014*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Centre d’Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball.
- MORENO, A.; LÓPEZ, A. y SEGADO, S., 2012, *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*, Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- MOYA, J., 2014, *La ideología del esfuerzo*, Madrid, Catarata.
- NALDINI, M., 2003, *The family in the Mediterranean welfare states*, Londres, Frank Cass.
- NAUZE-FICHET, E. y TOMASINI, M., 2002, “Diplôme et insertion sur le marché du travail: approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement”, *Économie et Statistique*, nº 354, p.21-48.
- NEWMAN, K., 1988, *Falling from Grace. The Experience of Downward Mobility in The American Middle Class*, New York, BasicBooks.
- NEWMAN, K., 1993, *Declining Fortunes: The Withering of the American Dream*, New York, BasicBooks.
- OCDE, 2010, *Education at Glance*, OCDE.
- OCDE, 2011, *Assurer le bien-être des familles*, OCDE.
- ORTIZ, L. y RODRIGUEZ, J., 2012, “What Lies Behind the Devaluation of Educational Credentials?” *DemoSoc Working Paper*, nº48.

OSO, L y VILLARES, M., 2006, “El autoempleo como una estrategia de incorporación laboral para los inmigrantes en Galicia”, en L. Oso y P. Montero (coord.) *Formación, profesionalización y acción en mediación Intercultural*, Santiago de Compostela, Universidad da Coruña.

PAUGAM, S., 2000, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF.

PAUGAM, S., 2005, *Les formes élémentaires de la pauvreté*, Paris, PUF.

PAZOS, M., 2013, *Desiguales por ley. Las políticas públicas contra la igualdad de género*, Madrid, Catarata.

PEUGNY, C., 2007a, « Éducation et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960 », *Économie et statistique*, n° 410, p. 23-45.

PEUGNY, C., 2007b, *La mobilité sociale descendante : l'épreuve du déclassement*, Tesis doctoral, Institut d'études politiques de Paris.

PEUGNY, C., 2009, *Le déclassement*, Paris, Grasset.

PEUGNY, C., 2010, “La montée de déclassement”, *Problèmes politiques et sociaux*, n° 976, La documentation française.

PEUGNY, C., 2012, “L'expérience vécue de la mobilité sociale : le poids de la fratrie”, *Informations sociales*, n° 173, p. 94-101.

PEUGNY, C., 2013, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction social*, Paris, Seuil.

PEUGNY, C. y VAN DE VELDE, C., 2013, “Repenser les inégalités entre générations”, *Revue française de sociologie*, Vol. 4, n° 54, p. 641-662.

PELAGE, A. y POULLAOUÉC, T., 2007, “ « Le haut du panier de la France d'en bas ? » Le sentiment d'appartenir à une classe sociale chez les membres des professions intermédiaires”, *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p.27-56.

PINEDA, L.; ARGELAGUÉS, M.; DOMÍNGUEZ, C.; MAURI, M.; MORATÓ, L. y TARRÉS, A., 2013, La metodología de una encuesta longitudinal: El caso del Panel de Desigualdades Sociales en Cataluña, *XI Congreso Federación Española de Sociología “Crisis y cambio: propuestas desde la sociología”*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

POULLAOUÉC, T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute.

PRIETO, C., 2002, “La degradación del empleo o la norma social del empleo flexibilizado”, *Sistema*, n° 168-169, p. 89-106.

RAMOS, R. y SANROMÁ, E., 2011, “Overeducation and Local Labour Markets in Spain”, *Discussion Paper*, n° 6028.

RECIO, A., 2010, “Capitalismo español: la inevitable crisis de un modelo insostenible”, *Revista de Economía Crítica*, n°9, p. 198-222.

ROBIN, J., 2012, “Mesure et facteurs explicatifs du déclassement”, *Document de travail*, DSED.

- ROMÁN, C; CONGREGADO, E. y MILLÁN, J.M., 2013, “Start-up incentives: Entrepreneurship policy or active labour market programme?”, *Journal of Business Venturing*, nº28,p.151-175.
- ROSANVALLON, P., 2014, “De l'égalité des chances à la société des égaux”, en F. Dubet (dir.) *Inégalité et justice sociale*, Paris, La Découverte.
- SANROMA, E., RAMOS, R. y SIMON, H., 2008, “Portabilidad del capital humano y asimilación de los inmigrantes. Evidencia para España”, *Document de treball*, IEB.
- SALIDO, O., 2001, *La movilidad ocupacional de las mujeres en España*, Madrid, CIS.
- SARASA, S. y MORENO, L., 1995, *El estado de bienestar en la Europa del sur*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SCHNAPPER, D., 1999, *La Compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF, 1999.
- SCHULTZ, T., 1972, “Inversión en capital humano”, en M. Blaug (ed.), *Economía de la educación*, Madrid, Tecnos.
- SELZ, M. y MAILLOCHON, F., 2009, *Le raisonnement statistique en sociologie*, Paris, PUF.
- SENNETT, R., 2000, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales en el trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SERRACANT, P., 2005, “La nueva economía y la sobrecualificación entre los jóvenes catalanes. Principales resultados de un nuevo sistema de indicadores”, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 24, nº1, p.199-229.
- SERRANO, A. y CRESPO, E., 2002, “El discurso de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 97, p. 189-207.
- SCHUTZ, A., 2004, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SUBIRATS, M., 2012, *Barcelona, de la necessitat a la llibertat : les classes socials al tombant del segle XXI*, Barcelona, L'Avenc.
- SOLÉ, C.; PARELLA, S., ORTEGA, E.; PÁVEZ, I. y SABADI, M., 2009, *Las trayectorias sociales de las mujeres inmigrantes no comunitarias en España. Factores explicativos de la diversificación de la movilidad laboral intrageneracional*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- STANDING, G., 2013, *El precariado. Una nueva clase social*, Barcelona, Pasado y Presente.
- TERRAIL, J.-P. (dir), 2005, *L'Ecole en France : Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute.
- TEZANOS, J. F., 2008, *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- THELOT, C., 1982, *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- THIBAUT, M., 2013, *Ouvriers malgré tout*, Paris, Raison d'Agir.

- TOHARIA, L., 1986, “Un fordismo inacabado entre la transición política y la crisis económica: España”, en Boyer, R. (Ed.) *La flexibilidad del trabajo en Europa*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- TORNS, T. y RECIO, C., 2012, “Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación”, *Revista de Economía Crítica*, nº14, p.178–202.
- VAN DE VELDE, C., 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.
- VERD, J.M. y LÓPEZ-ROLDÁN, P., 2008, “La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo”, *Empíria*, nº16, p.13-42.
- VILLAR, A. y HERNÁNDEZ, F., 2011, *De la beca al contracte. Anàlisi sobre les trajectòries de les becàries i dels becaris d’investigació a places de PDI contractat*, Valencia, Universidad de Valencia.
- WAGNER, A.-C, 2007, “La place du voyage dans la formation des élites”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 170, p.58-65.
- WAGNER, A.-C, 2010, “Le jeu de la mobilité et de l’autochtonie au sein des classes supérieures”, *Regards sociologiques*, nº40, p. 89-98
- WILLIS, P., 1988, *Aprendiendo a Trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- WING CHAN, T. y BOLIVER, V., 2013, The Grandparents Effect in Social Mobility: Evidence from British Birth Cohort Studies, *American Sociology Review*, Vol. 78, nº4, p.662-668.