

## La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España

En España la investigación sociológica sobre el estudiantado universitario se remonta a los años cuarenta del siglo pasado. Este artículo efectúa un recorrido por las distintas etapas y concluye con los desafíos que enfrenta el análisis social en la actualidad. Durante este periodo, en estrecha relación con las transformaciones estructurales de la propia universidad, cobran especial importancia los asuntos relativos al acceso, su expansión y democratización, a la creciente diversidad del estudiantado y a su fragmentación en universos académicos y socioculturales diferentes. Entre los retos de futuro se halla la inserción de la investigación en una perspectiva comparativa internacional.

**Palabras clave:** Juventud, educación, estudiantes, universidad, España.

### 1. Introducción

Para trazar el pasado de la investigación sobre la condición estudiantil, como vamos a ver, hemos de remontar la mirada setenta años atrás. En ese momento, en concreto, en el curso 1945-1946, en las doce universidades españolas de la época, había 35.277 estudiantes matriculados; en el curso 1961-1962 eran 64.000, pero, a final de siglo, en el curso 1999-2000, habían alcanzado la cota máxima, por ahora, de 1.587.055. Desde entonces, en los últimos cursos, se asiste a un proceso de lenta reducción como consecuencia del acceso a la Universidad de las cohortes de menor tamaño, posteriores al *baby boom*, sumando, en el curso 2014-2015, un total de 1.529.530 estudiantes entre titulaciones de grado, de máster y doctorado. Pese a que la tasa estudiantil viene creciendo año a año, se está produciendo una contracción del volumen total de la matrícula.

Esta expansión tan espectacular de la demografía universitaria, desde los 35.000 estudiantes hasta el millón y medio, refleja la importancia que la educación superior ha adquirido en este periodo y no puede ser desconectada de los profundos procesos de modernización y transformación de la sociedad y la economía españolas. Los guarismos desnudos, sin embargo, pese a su impacto, no dan cuenta cabal de las transformaciones que también experimentó la propia universidad y la comunidad estudiantil. Estas han sido objeto de numerosos estudios, que han tratado de analizar, con mayor o menor rigor y amplitud, los rasgos más relevantes; se han realizado encuestas de opinión y, sobre todo, se han investigado aspectos relacionados con la composición social y con la experiencia y la trayectoria de los estudiantes por las aulas universitarias.

Este trabajo se propone efectuar un repaso por las principales investigaciones y publicaciones realizadas desde el comienzo del franquismo hasta la actualidad y concluir con una reflexión sobre los desafíos que enfrenta la sociología del estudiantado, en el momento presente. Por ello, el texto se estructura en 5 apartados, de desigual extensión: el primero considera el momento fundacional de los estudios sociológicos sobre el estudiantado universitario (años cuarenta); después se observa la importancia de la universidad y de los movimientos estudiantiles en la deslegitimación del régimen franquista y el papel, en dicho momento, de las encuestas sobre opiniones y actitudes. En la transición democrática y durante el despliegue de una agenda de modernización, creció el interés por la demanda, los perfiles de la matrícula y la relación con el mercado de trabajo; progresivamente, la sociología del estudiantado universitario fue adquiriendo mayor relieve, experimentando un proceso de institucionalización tanto como de fragmentación en temáticas muy dispersas en el horizonte de una constante internacionalización. El último apartado esboza los retos y líneas de investigación que se abren para el próximo futuro.

## 2. El nacimiento de la sociología del estudiantado universitario en España (1)

El 29 de julio de 1943 se aprueba la *Ley sobre Ordenación de la Universidad española* que regula la enseñanza superior de acuerdo con los principios del régimen franquista: “educar y formar a la juventud para la vida humana, el cultivo de la ciencia y el ejercicio de la profesión al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de España”; el artículo 15 crea la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, que comenzaría las clases en febrero de 1944. También en 1943 se creó el Instituto Balmes de Sociología, dentro del CSIC, centro que inició ese mismo año la publicación de la *Revista Internacional de Sociología*.

Este es el marco en el que Manuel Fraga, a la sazón catedrático de sociología, y Joaquín Tena, profesor de estadística, en la referida Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, deciden realizar un ambicioso experimento de investigación social mediante una encuesta a la población universitaria. Se concentran en las universidades madrileñas, distribuyen 12.000 cuestionarios por todos los centros y escuelas especiales y obtienen 941 cuadernos válidos de respuestas. Se trata de la primera encuesta dedicada al estudiantado universitario. Los resultados fueron publicados, de forma muy sucinta y concisa, en tres artículos de la *Revista Internacional de Sociología* (2). De entre lo publicado, cabe destacar los aspectos siguientes.

La encuesta fue contestada por un 92% de varones y un 3,5% de mujeres, produciéndose una infrarrepresentación de éstas, puesto que en la totalidad del universo estudiado representaban ya el 12,7%. A la luz de este dato, los autores comentaban: “No hay duda de que estamos todavía, por fortuna, lejos de un problema feminista en la universidad, como se deduce del análisis de las encuestas contestadas por señoritas, muy femeninas en cada uno de sus detalles” (1949: 36).

(1) El contexto político y académico de estos estudios, y su impacto en los informes sobre la juventud española, pueden seguirse en el artículo de Zárrega que abre este monográfico. [Nota de los Coordinadores]

(2) Fraga y Tena, 1949; 1950a y 1950b.

La población estudiantil nacida en Madrid apenas llegaba a un tercio del total; de cada cinco personas que respondieron, solamente una procedía del mundo rural, siendo las capitales de provincia las principales emisoras de estudiantes a Madrid. El 80% tenía entre 18 y 24 años y el 92% se hallaba entre 18 y 28.

Tras una somera aproximación demográfica, el estudio se adentraba en el capital familiar: nivel educativo, profesiones y nivel económico de los progenitores. Al estudiar las profesiones del padre, los investigadores agrupaban los datos relativos a profesión liberal universitaria, funcionario y militar, obteniendo que el 50% formaba parte de una categoría de clases medias profesionales; además, un 25% estaba formado por hijos de comerciantes. Por otra parte, el 13,8% eran clasificados como industriales; un 3,0% como labradores y un 1,4% como jornaleros. Ello permitía concluir a los autores que el 90% pertenecía “a nuestra clase media”. En cuanto a las madres, la inmensa mayoría se dedicaba a sus labores: 67,3%. Solo un 2,1% ejercía una profesión liberal. Además, en 6 carreras se producía una gran reproducción social, puesto que las elecciones de hijos e hijas se habían visto influenciadas por la profesión de los progenitores (Derecho, Medicina, Farmacia, Economía y Ciencias Políticas). Ante ello, los autores consideraban urgente la adopción de medidas para corregir dicha situación y para que los hijos de “los proletarios” pudieran llegar en mayor proporción a “los centros de la alta cultura”.

En cuanto a las preguntas relativas a las rentas, becas y ayudas, resulta significativo, por elevado, el porcentaje de personas que no contesta. En cualquier caso, se observa que un 3% tiene vehículo propio; un 2,7% motocicleta y un 33% bicicleta; que un 42% dispone de menos de 500 pesetas mensuales, pero un 16% cuenta con entre 701 y 950 pesetas. El porcentaje de personas con becas es muy bajo, de un 6%. Un 15% dedica un número de horas semanales a trabajar en actividades burocráticas, de enseñanza o de negocios para obtener unos pequeños ingresos. Un 18,4% contaba ya con otro título profesional.

Un tercer apartado de la encuesta se ocupa de evaluar la vida académica. Según los autores “existe un cierto absentismo de las clases teóricas” y una opinión extendida “sobre su escasa utilidad”. En general, “la opinión sobre el profesorado es hostil: Los resultados confirman nuestra impresión de que en nuestra Universidad no hay realmente problema de profesorado, sino de *dedicación* del profesorado” porque emplean su tiempo en otras actividades “para una subsistencia normal”; en consecuencia, existe un anquilosamiento de los procedimientos de enseñanza, reducidos al “método catedrático” o de predicación de las asignaturas.

Un bloque posterior de preguntas se centra en las prácticas culturales y en las preocupaciones sociales y políticas. De la encuesta surge una imagen de estudiantes activos en lectura, en música y en escucha de la radio; en su mayoría, con preocupación por problemas sociales, económicos y políticos, pero con escaso interés por la política como profesión: solamente un 27% afirma que le gustaría ocupar un cargo político.

Especial atención merece la práctica religiosa. Los investigadores hallan lo que consideran un hecho prometedor: el 50% acusa una “piedad elevada”. Por el contrario, detectan con pesar la baja “cultura física y deportiva” y que sólo el 27,2% pertenece a alguna asociación, problemas generales de una sociedad que necesita modernizarse.

La síntesis de resultados que se ofrece en los tres artículos es muy somera, aunque la información obtenida debió ser extensa y de gran interés. De los datos publicados se desprende el carácter homogéneo y elitista de la población estudiantil universitaria, una categoría social que por su extracción sabe que le están reservados los empleos públicos mejor pagados y las profesiones liberales y accederá a ellos “con el mínimo esfuerzo”. Por su parte, en la interpretación realizada por los autores se combina una lente nacional-católica con otra modernizadora: necesidad de que accedan a la universidad los hijos del proletariado y de que la población estudiantil se socialice en pautas culturales, asociativas y deportivas modernas, si bien en el horizonte del franquismo.

Partiendo del mismo cuestionario, Joaquín Tena Artigas realiza en el curso 1950-51 una encuesta por muestreo al estudiantado de la Universidad de Madrid y F. Azorín, otra en el curso 1952/53 a los estudiantes de todas las universidades españolas. También en este caso fue muy sucinta la publicación de resultados, pero permiten atisbar los rápidos cambios que se estaban produciendo. En Farmacia, Derecho y Medicina, ya eran un 54,6% los estudiantes que accedían, por primera vez en la historia de la familia, a cursar estudios superiores. “Ello da idea muy clara -se afirma- de la aportación de sangre nueva a la universidad” (1953: 101).

### 3. La agitación universitaria y la desafección al régimen franquista

A mediados de los años cincuenta, aparecen estudios que cambian de perspectiva, porque también son realizados por profesores de otros centros y con otra formación, y que han de ser interpretados en una clave política nueva: el surgimiento de la desafección al régimen y sus valores tanto entre el profesorado como entre el estudiantado.

En 1951, los profesores Francisco Murillo Ferrol y José Jiménez Blanco ensayan en la facultad de Derecho de Granada, de la mano del catedrático Sánchez Agesta, un estudio sobre la existencia y alcance de la “conciencia de grupo” de los estudiantes universitarios. Esta conciencia se explora indirectamente mediante preguntas relativas a la motivación para ir a la universidad, el funcionamiento de la institución, la reacción ante opiniones críticas hacia ella (conciencia de solidaridad) y la actitud para con el resto del estudiantado y del profesorado (en qué medida existe un tipo específico de conducta a seguir dentro del grupo).

En el curso 1954-1955, aplican el cuestionario a toda la población estudiantil de las cuatro facultades de la Universidad de Valencia (3). Recogen 1.476 cuestionarios y consideraron válidos 1.078. Entre las opiniones obtenidas cabe destacar las siguientes: la mayoría se ha matriculado en la universidad para “adquirir los conocimientos necesarios para ejercer una profesión” (83,5%), considera que la enseñanza es muy teórica (65,1%), que es preciso renovar los métodos (57,6%) (4) y que la condición de estudiante les obliga a defender y ayudar tanto a los compañeros como a los profesores, si lo precisan (5). El cuestionario no permite detectar la existencia o no de un clima político crítico en el interior de la universidad.

(3) Francisco Murillo Ferrol y José Jiménez Blanco, 1958.

(4) Un 33% observaba que los profesores no asistían a clase.

(5) Ver también Rodríguez Tejada, S., 2009.

Éste sería precisamente el aspecto abordado en 1955 por el profesor José Luis Pinillos en la *Encuesta sobre las actitudes sociales del universitario*. Dicho estudio formaba parte de un programa de investigación sobre actitudes sociales básicas del estudiantado universitario iniciado en 1952 en 4 colegios universitarios de Madrid y con 57 alumnas de comunes de la Facultad de Filosofía y Letras. Pinillos utilizó escalas de distintos tipos de actitudes (radicalismo, confesionalismo, etc.) procedentes de un estudio de Eysenck y aplicó a los datos un análisis factorial; halló un 47% de conservadores, un 40% de radicales y un 13 % de indiferentes (Pinillos, 1953).

En 1955, el cuestionario fue elaborado *ad hoc* y se centró en la realidad española. En él se solicitaba la opinión sobre las jerarquías eclesíásticas, los catedráticos de universidad, los políticos, los industriales y los militares; sobre las preferencias por distintas formas de gobierno y sobre el papel de la Iglesia en la sociedad. Se pedían valoraciones sobre la universidad anterior al 36, sobre el papel de la juventud en el futuro y sobre la confianza “en las minorías rectoras del país”.

En el avance de resultados que el profesor Pinillos redactó en octubre de 1955 para la Junta de Estudios Jurídicos, Sociales y Económicos del CSIC (*Las actitudes sociales en la Universidad de Madrid, 1955*), se concluía que “una gran mayoría de los universitarios madrileños considera insatisfactoria la actual estructura socioeconómica del país y el clima cultural reinante”. También un porcentaje muy elevado (82%) valoraba negativamente a las elites dominantes. Esta hostilidad era interpretada por Pinillos como “reactiva” y carente de “una operatividad decidida” para el cambio: “se trata más bien -afirma- de un difuso estado de ánimo disconformista, frenado en sus consecuencias prácticas por miedos colectivos, por ambiciones económicas y, sobre todo, por la carencia de claros ideales constructivos, con visos de viabilidad”. En el resumen final, concluye que “sobre un 44 por 100 de la Universidad de Madrid se halla en abierta disconformidad con la situación socioeconómica, política y cultural del momento (frente a un 38 por 100 del año anterior) y desea un cambio” (en Mesa, 1982: 58-64).

Además de este texto, que provocó una gran alarma en el Régimen, el profesor Pinillos redactó un *Informe adicional sobre las actitudes sociales de los universitarios* que fue entregado por el autor al ministro del ramo, Joaquín Ruiz Jiménez. En dichas páginas, se habla de dos encuestas privadas más, hechas por dos discípulos de Pinillos, cuyos datos son convergentes con los obtenidos previamente: entre un 55% y un 60% de los estudiantes manifiesta actitudes radicales y un 57% carece de sentimientos patrióticos, a los que puede añadirse un 13% de indiferentes (en Carpintero, 2010: 92).

Dado el recelo suscitado entre las autoridades políticas y el creciente malestar universitario, el rector de la Complutense, Pedro Laín Entralgo redactó *Sobre la situación espiritual de la juventud española*, un texto destinado a aplacar el miedo, el furor y la tormenta generados en el interior del Régimen. Pero lo bien cierto es que, pese a prohibir la difusión de resultados y el retiro del pasaporte al profesor Pinillos, el 4 de enero de 1956, el *New York Times* publicaba un resumen de los datos encabezándolo con el titular “Los estudiantes en España denuncian al Régimen” y se hacía eco de una agitación en ascenso entre la juventud. Este malestar se plasmaría a comienzos de 1956 con la ocupación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid y algunos centros privados, como el Colegio

Estudio, donde se reunían los retoños de la clase liberal madrileña, y tendría, entre otras consecuencias, la dimisión del ministro y del rector.

Una tercera investigación en ámbito estudiantil (*Sobre el cometido de la mujer como esposa y madre de familia*) la realizan los profesores Gómez Arbolea y Salustiano del Campo en 1958 (del Campo, 1960) (6). Pese a que tenía por objeto estudiar la transición familiar en España, eligieron el estudiantado universitario por considerar que sus componentes eran “los adelantados del cambio social”. La investigación detectó la existencia de “un hondo conflicto entre posiciones tradicionales y modernizantes” en la familia urbana de clase media y la aparición de actitudes que mostraban el estado de transición (1960: 135).

La Universidad española seguía siendo minoritaria y elitista, pero también incapaz de ofrecer un ámbito de producción de sentido y de socialización para los alevines destinados a ocupar las posiciones de elite. La década siguiente y hasta mediados de los setenta, la agitación política tendría su caldo de cultivo principal en el ámbito universitario. El objetivo de socialización que se había propuesto la *Ley sobre Ordenación Universitaria* de 1943 se había mostrado irrealizable.

#### 4. ¿Explosión o transición universitaria?

El periodo que va hasta la publicación de la *Ley de Reforma Universitaria* en 1983 se puede considerar como la época de la transición universitaria (y más ampliamente de la transición educativa), porque la universidad comenzó a cambiar mucho antes de que se produjera la transición política, propulsada por las necesidades de modernización socioeconómica y por el imperativo de apertura a los saberes universales. Así lo vio ya en 1968 Salustiano del Campo cuando hablaba del “reventón de unas instituciones pensadas para otras épocas y para otros fines” y lo vieron los autores del Informe Foessa de 1970 cuando pronosticaron que dicha década sería la de la educación.

Varios hechos y fenómenos justifican nuestro aserto referido a la transición educativa: en el plano político, se venía produciendo un debate, cada vez más enconado, sobre la democratización de la universidad, que en cierto sentido cristalizó en 1966, en un manifiesto (“Los problemas de la universidad”) publicado por un grupo de catedráticos de la Universidad de Madrid, encabezados por Joaquín Ruiz Jiménez, en la revista democristiana *Cuadernos para el Diálogo* (números 33-34).

En el plano legislativo, cabe destacar la aprobación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de Villar Palasí, que vino precedida de un diagnóstico riguroso y crítico (el *Libro Blanco de la Educación*, publicado en 1969) (7) y cuyas medidas se fueron desplegando en la década de los setenta, con la implantación de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, la creación del BUP y la FP; la reforma del acceso a la universidad, incluyendo la apertura de oportunidades para los mayores 25 años.

Esta transición se plasmó también en la elevación a rango universitario de las escuelas técnicas, de magisterio y de enfermería; en la creación de cuatro universidades politécnicas, de dos autónomas y de la UNED y la fundación de nuevas universidades en provincias.

(6) El cuestionario se aplica a estudiantes de Políticas de Madrid, de Derecho de Salamanca y a sacerdotes y mujeres de los cursos del Instituto Social León XIII.

(7) Su título era *La educación en España. Bases para una política educativa*. Una síntesis del mismo se encuentra en <http://redined.meecd.gob.es/xmlui/handle/11162/73633>. Por otra parte, una valoración de su importancia en Tiana, 2013.

El cambio de mentalidad se hizo patente tanto en artículos de opinión y en algunos estudios de sociología religiosa, que se ocuparon de analizar el avance de la increencia, como en varias encuestas. *Cuadernos para el Diálogo* publicada un número extraordinario en 1967 con los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de Derecho, de la Escuela Técnica de Agrónomos y del Colegio Mayor Pio XII. Por su parte, María Ángeles Durán daba a conocer los resultados de otras tres encuestas de opinión, realizadas para la Regiduría Central de Estudiantes y Graduados de la Sección Femenina, en las que se estudiaban las relaciones con la universidad, con la religión, con la familia y los amigos; la visión de las relaciones de pareja; la concepción de la sociedad española, de la política y las expectativas profesionales. Una de las encuestas se realizó a las estudiantes asistentes a un curso de verano de la Sección Femenina; otra a las y los estudiantes de cuarto curso en 1969 y una tercera a personas graduadas y licenciadas en el mismo año. El informe global, publicado en 1970, ofrecía una panorámica del cambio que se estaba produciendo en la visión del mundo del estudiantado universitario así como de los límites del mismo.

De un lado, se observaba la modernidad de la juventud universitaria, homologable a la europea, que se plasmaba en una visión ideal de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, la separación entre religión y moralidad (en pautas sexuales), y la apuesta por formas republicanas de gobierno. Esta modernidad se hacía patente también al comparar los resultados de la encuesta de la juventud universitaria de 1969 y la encuesta general de juventud de 1968.

De otro lado, se reflejaban las ambigüedades y limitaciones típicas de procesos de transición: pese a un marcado distanciamiento de la religión católica (8), éste era claramente inferior entre las mujeres; todavía un 25% consideraba que la mujer casada debía dedicarse al hogar o, en todo caso, a una jornada laboral reducida; y existían contrastes muy marcados de carácter territorial entre las universidades de las grandes ciudades y el resto así como entre distintas carreras y facultades.

Un cuarto aspecto que mereció especial atención en este periodo fue la conocida como “explosión universitaria” que propició un debate en torno a los términos de democratización y masificación y que abordó los impactos que tenía la expansión de la matrícula en la propia universidad y en el mercado de trabajo.

Los datos de la evolución de la matrícula eran, desde luego, contundentes: en 1960 arrojaba la cifra de 77.000 estudiantes, pero en 1975 ya eran 530.000 y en el curso 1980/1981 llegaron a 649.000. Como consecuencia de la concentración de estudiantes en Madrid y Barcelona, dos universidades se hallaban especialmente “masificadas”: la Complutense y la Central. Las investigaciones se ocuparon, en primer lugar, de evaluar el alcance real del incremento de la matrícula, concluyendo que más que una explosión se había producido una expansión moderada; en segundo lugar, se preguntaron por su interpretación a la luz de la composición real del alumnado y, en este debate, ocupó un lugar clave el esclarecimiento del concepto de democratización de la universidad.

En relación con el primer aspecto, en el informe Foessa de 1983 se efectuó una evaluación de las distintas causas que podrían haber contribuido a la expansión: en primer lugar, sin duda, había que señalar el efecto derivado de la incorporación al rango de enseñanzas universitarias de aquellas que

(8) El distanciamiento hacia la religión católica se halla patente en los discursos de autoridades eclesíásticas que muestran su alarma ante el mismo, pero también en estudios realizados por grupos de católicos progresistas: En el verano de 1965 se hace una encuesta a estudiantes de La Granja (3.121 universitarios) que da para Madrid y su población universitaria masculina un 7,14 por 100 de increencia. La revista *El Ciervo* hace otra encuesta. El ateísmo es un fenómeno colectivo y asimilado, no solo cuantitativo, sino sobre todo cualitativo en tanto que afectaba a los “sectores más vivos” (Marzal, 1967).

anteriormente se situaban en el nivel superior de las enseñanzas medias: escuelas de comercio, ATS, magisterio y técnicas. Ahora bien, en este caso, no existía una incorporación de alumnado nuevo, sino un simple traslado formal, resultante de una decisión administrativa.

En segundo lugar, se debía contar con el efecto resultante de la maduración del sistema educativo: el constante incremento del tamaño de los grupos de bachillerato (9), que a su vez dependía de factores demográficos (*baby boom* entre 1950 y 1964), trasladaba cada año a la universidad cohortes más numerosas.

En tercer lugar, y esto si era una revolución, las aulas universitarias se habían abierto incuestionablemente a las mujeres.

Todo ello estaba relacionado con el factor propulsor que derivaba del credencialismo o el incremento del valor de los títulos en un mercado de trabajo en proceso de modernización, que llevaba a valorar la educación universitaria como una inversión, al cual se respondía desde la universidad, además, con la creación de nuevas carreras.

En el análisis que se hacía en el informe Foessa (1983) se sometía a escrutinio el papel de estos factores, pero se señalaba además la importancia de la acumulación de estudiantes como consecuencia del retraso en la adquisición del título y la ausencia de normativas estrictas de permanencia. “El nutrido grupo de alumnos que traspasa el umbral del *Alma Mater*, matriculándose en primero, sale de ella, al acabar quinto, muy menguado y maltrecho”. De cada 100 alumnos de facultades que comenzaron sus estudios en el curso 1975-1976 llegaron al final del camino sólo 22 y en el caso de las escuelas técnicas superiores, “los afortunados apenas han superado la media docena” (Foessa, 1983: 276). En cierta medida, un factor endógeno del funcionamiento del sistema universitario estaba produciendo una “burbuja” como resultado de la ineficiencia más que de la capacidad de captación de alumnado nuevo. En consecuencia, más que de explosión había que hablar de una expansión moderada (10).

¿En qué medida la incorporación de alumnado nuevo significaba un cambio en las bases sociales del estudiantado? Aquí es donde se introdujo, a mediados de los años sesenta, el término democratización y se produjo un debate y una evaluación de su significado y alcance en revistas como *Cuadernos para el Diálogo*, *Educadores*, *Mundo Social*, *Revista de Educación* y también en el *Libro Blanco*. En un artículo publicado en la primera por Salustiano del Campo, este afirmaba que “los hijos de obreros agrícolas, peones y obreros sin calificar y personal de servicio, únicamente representan el 2,75 por 100 del total de los estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores. En los distritos de Madrid y Barcelona todavía pesan menos”. Destacan, por el contrario, los altos porcentajes de los hijos de cuadros profesionales y cuadros medios “que imprimen el talante mesocrático a nuestras aulas. De hecho, los vástagos de ambos grupos superan el 56 por 100 del total” (1967: 42). El artículo de del Campo no se limita a describir, contrastando la validez limitada de los datos, sino que interpreta y lo hace desde la perspectiva de la modernización y la justicia: un sistema económico moderno y justo debe entender la educación como una inversión pública, basarse en el mérito (frente a la adscripción) y en la igualdad de oportunidades y debe abrir las puertas a todos por igual, en todas las carreras y niveles. Su objetivo ha de ser la democratización que, en ningún caso, puede ser reducida a la mera extensión. “Aquí la educación no

(9)  
Arango y Carabaña, también señalan que los flujos del sistema educativo dependen de factores económicos, académicos y administrativos (1983: 58- 62).

(10)  
Ver también *Libro Blanco* (1969) y Moltó y Oroval (1982).



reforma la estratificación social, sino que la refuerza”. Ante esa “injustísima discriminación” socioeconómica, se necesita una planificación acorde con el objetivo de promocionar el talento y el mérito. A similar conclusión llegaba María Ángeles Durán al estudiar la población estudiantil femenina y sus oportunidades de acceso. Los datos obtenidos en sus encuestas muestran una universidad clasista (apenas hay representación de la clase trabajadora), urbana (las dificultades son mayores para quienes no tienen cerca una universidad), de élites profesionales, injusta (el sistema de becas parciales favorece principalmente a familias de clase media). Durán también señala la relevancia del factor cultural, es decir, la difusión entre las clases profesionales de una visión de la educación como inversión.

En el encuentro anual de 1967 de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE), Amando de Miguel pronunció una ponencia titulada *Ideologías en torno a la democratización de la Universidad*. En ella, al tiempo que censuraba a quienes utilizaban datos inexactos sobre el porcentaje de estudiantes universitarios procedentes de familias obreras y manuales (léase a los críticos desde las páginas de *Cuadernos para el diálogo*), sostenía que no había propiamente hablando democratización sino “una mera extensión de la enseñanza”. Por otra parte, afirmaba que “el clasismo era superior en las Enseñanzas Técnicas que en las Facultades Universitarias” (1968: 368), puesto que en el curso 1962-1963 los hijos de obreros ya llegaban al 7,8 por 100 en las segundas, mientras que solo eran un 2,5 por 100 en las primeras. Carmen Ruiz Gómez, le replicó desde las páginas de la *Revista de Educación* que sus datos también eran inexactos e incompletos y sus afirmaciones infundadas (1968: 118). A la luz de la información que proporcionaba el INE y de una macroencuesta analizada por Rubio (1967), las enseñanzas técnicas superiores se estaban democratizando a mayor velocidad que las facultades: si en las primeras el porcentaje de hijos de familias modestas en la universidad había crecido en un lustro un 30% y era de un 7,8%, en las escuelas técnicas lo había hecho un 200%, llegando a ser ya en el curso 1965-1966 un 8,8%. Por tanto, sí existía democratización. Pero, aún quedaba mucho camino por recorrer, como señalaban otros autores –generalmente técnicos de estadística del gobierno– en diversos números de dicha revista. El debate quedó zanjado con la aportación de cifras muy rigurosas por parte del Libro Blanco (1969). En este se afirmaba: “De cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951 llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la reválida de Bachillerato elemental 18, y 10 el Bachiller Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967”. Y al examinar la procedencia social “se observa que las posibilidades de acceso a la enseñanza media y superior son muy limitadas para los sectores sociales menos favorecidos: “en el acceso a los estudios influye más la situación económica que la aptitud para los mismos”. De cada 100 hijos de obreros agrícolas solo el 0,2% realiza estudios superiores y algo similar sucede con los hijos de los obreros manuales. La democratización requería un sistema adecuado de becas y ayudas (11).

Los análisis de la década de los años setenta y comienzos de los ochenta mantendrían una conclusión idéntica, si bien apareció en la escena del debate el término masificación. Según Martín y De Miguel (1979) en el curso 1975/76, de cada cien personas con veinte años solo doce cursaban estudios universitarios y, pese a estar llenas las aulas, se hallaban “reservadas a una reducidísima minoría” donde los cuadros superiores y profesiones liberales, que representan el 3,3 por 100 de la población activa, conseguían que sus

(11)  
Para una evaluación de esta reforma, ver *Revista de Educación*, nº extra, 1992.

hijos fueran el 32 por 100 de la matrícula universitaria, mientras que los jornaleros del campo, siendo un 10 por 100 apenas contaban con 1 por 100 de las plazas de la universidad (1979: 41). ¿Cómo interpretar entonces la masificación? Según los informes Foessa de 1975 y 1983, nada tiene que ver con la universalización o generalización del acceso a la universidad (“cualquier persona que quiera puede estudiar en la universidad”), ni con la democratización (distintos estratos sociales conseguían para sus descendientes un peso relativo muy asimétrico). Con dicho término se puede hacer referencia a un desequilibrio elevado en la *ratio* profesor/alumno o a un desbordamiento de la capacidad de las aulas con el consiguiente hacinamiento. El primero se dio, sin duda, en las universidades históricas o más antiguas, pero no en las nuevas y pequeñas; el segundo, apareció en unas titulaciones más que en otras. Por todo ello, en el informe Foessa de 1983, se considera que la explosión fue moderada.

Al hilo del debate no solamente se tuvo en cuenta la incorporación de las escuelas técnicas superiores a la universidad y su dinámica social relativamente distinta, sino también cómo se producía un cambio en la composición social de las carreras y los distintos centros. En concreto, se estaba produciendo un desplazamiento desde el predominio de las Facultades de Derecho y Farmacia (en el año 1970) hacia las facultades de Letras, puesto que en 1978, éstas sumaban el 57% de la matrícula. En parte, se consideraba que este incremento estaba relacionado con la irrupción de las mujeres en las aulas y su decantada preferencia por estas carreras.

## 5. Heterogeneidad y fragmentación de la población estudiantil

El día 25 de agosto de 1983 se publicaba en el BOE la *Ley de Reforma Universitaria*, propuesta por el primer gobierno socialista de la democracia y que estaría vigente hasta 2002. En ella se reconocía a las comunidades autónomas competencias como la creación de universidades, que con el tiempo ha tenido como resultado, de un lado, su regionalización (en 1978/1979 había 30 universidades y en 2000/2001 ya eran 47 públicas) y, de otro, su privatización (en 2000/2001 ya había 17 privadas); se afirmaba el carácter estatutario y democrático de la universidad y la presencia de representación estudiantil en todos los órganos de gobierno; se proponía una mejora del sistema de ayudas y becas así como la movilidad estudiantil que se plasmaría luego, de forma especial, en el programa Erasmus; y la necesidad de evaluación de titulaciones y docencia desde criterios de calidad.

Durante el despliegue de este modelo legislativo fue cuando verdaderamente se produjo la explosión universitaria, pues la matrícula pasó de 649.098 estudiantes en el curso 1980/1981 a 1.065.707 en el curso 1990/1991 y a 1.587.055 en 1999/2000. A ello responderían las universidades con la implantación de servicios dedicados a atender las necesidades de la población estudiantil, tanto generales, de información y comunicación, como otros especializados y sectoriales: apoyo a la discapacidad y a la empleabilidad, por ejemplo.

¿Cuáles son los asuntos principales que ocuparon a la sociología de la educación? Desde luego, proliferan publicaciones dedicadas al estudio de

la “demanda” y su evolución; se convierte en objetivo central de algunos autores la comprensión de la fragmentación o heterogeneidad del mundo estudiantil; aparece la preocupación por el fracaso universitario y, más aún, por el empleo o desempleo (12) y, sobre todo, abunda la investigación aplicada orientada a facilitar información en cada universidad o comunidad autónoma para el desarrollo de políticas concretas. También, como veremos, en el siguiente apartado, en la década de los noventa y principios del siglo actual se pueden identificar novedades que apuntan a la institucionalización del estudio sobre la población estudiantil universitaria.

Dado que resulta imposible dar cuenta de toda esta amplia producción, seleccionaremos algunas de las que consideramos más relevantes. En relación con la demanda es preciso mencionar el artículo de Arango y Carabaña (1983) (13). A la luz de las interpretaciones discrepantes de publicaciones previas de A. de Miguel y de Tena Artigas, los autores revisan las limitaciones que tienen y tratan de predecir el comportamiento de la demanda en el periodo 1980-2000. Para ello, realizan un análisis de las relaciones complejas entre demanda de títulos y expectativas de rendimiento, oferta universitaria e inserción laboral.

Para Arango y Carabaña, si la educación puede presentarse como una inversión, es porque los ingresos dependen de ella; pero no directamente, sino por mediación de un puesto de trabajo, puesto que éste se consigue con un determinado nivel de estudios: “no depende de ese nivel *per se*, sino del nivel educativo de los que compiten por el mismo puesto de trabajo. Todos se ven así obligados a competir mediante la educación por un lugar más adelantado en la cola de empleo” (1983: 60). Como pronóstico de lo que sucedería en las décadas siguientes, al artículo no fue muy certero, pero ofreció un análisis preciso de los factores en juego: “mientras la educación sirva como criterio para la distribución de los puestos de trabajo, es decir, mientras se obtenga mejor empleo con educación que sin ella, su demanda no tiene por qué disminuir como consecuencia del paro o de la recesión económica”. El problema principal será exterior al sistema educativo: “el número de licenciados lanzados al mercado de trabajo excederá con mucho las expectativas más optimistas de las necesidades del sistema económico... por mucho que se esperen tipos de rendimiento negativos de la educación, es poco probable que disminuya la demanda social de ésta si, como parece, la educación tiene el carácter de un bien posicional, que mejora la condición relativa en la cola de trabajo” (Arango y Carabaña, 1983: 88).

Un segundo aspecto del cual se cobra aguda conciencia en los noventa es la creciente heterogeneidad de la población estudiantil universitaria, como resultado de la expansión de la demanda. Así lo refleja la tesis de Torres Mora (1993) y los análisis de María Antonia García de León (1991 y 1992). Esta autora afirma: “la realidad universitaria se ha fragmentado y la heterogeneidad es la característica dominante tanto para la propia institución como para su alumnado” hasta el punto que hablar de juventud universitaria es hacer uso de “una categoría ideológica”. Pese a ello, dos rasgos que se hallan internamente relacionados definen la universidad de esta época: el predominio o hegemonía de la matrícula en las titulaciones de Letras y la feminización.

¿Cuáles son los factores que producen diversidad? Entre las coordenadas que destaca esta autora, en primer lugar, aparece el régimen de dedicación (combinación de las actividades de estudio y de trabajo). En 1988, el 39%

(12) Por ejemplo, Pérez Díaz, 1983.

(13) También se ocupan de la demanda, Latiesa, 1987 y 1989; CIDE, 1989 y Cabrera, J. 1997.

de los jóvenes matriculados en la universidad trabaja, bien en actividades laborales continuas bien en pequeños trabajos.

La clase social sigue operando como un factor determinante de diferenciación, pero atenúa su fuerza: la universidad ya no es estrictamente hablando una institución subsidiaria de la clase media-alta y los estudiantes de primera generación con escaso bagaje cultural o uno que se halla poco ajustado a las condiciones de aprendizaje en la universidad, tienen una presencia creciente en las aulas: en 1988 un 32% de ellos lo son de primera generación con progenitores de estudios primarios o inferiores. En suma, la población estudiantil universitaria se diversifica, pero sin perder el carácter privilegiado.

Otros factores de diversidad se hallan en el sexo (feminización) (14); en la edad (la universidad se abre a los mayores de 25 años); en la procedencia (como resultado de la creciente movilidad y del programa Erasmus). En este y otros sentidos, puede decirse con Lamo que “la cantidad transforma la calidad” (2001: 244).

Tabla 1.- **Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en la Universidad española entre 1930 y 2010**

Curso académico	% mujeres
1910/1911	0,05
1930/1931	6,2
1935/1936	8,8
1945/1946	12,7
1950/1951	15,0
1961/1962	23,4
1965/1966	27,6
1971/1972	28,2
1980/1981	44,0
1986/1987	50,1
2000/2001	53,0
2004/2005	53,0
2009/2010	54,3
2014/2015	54,3

Fuente: Elaboración propia

De otro lado, en el interior de la universidad el numeroso estudiantado se distribuye entre quienes cursan estudios presenciales y a distancia (15); y los primeros lo hacen en diversos turnos de asistencia (diurno, vespertino y nocturno), por universidades públicas y privadas, metropolitanas y provinciales; en nuevos tipos de centros (escuelas y politécnicas), entre ciclos cortos y largos; por un mayor y nuevo número de carreras, si bien las Letras son hegemónicas. “Entre 1985 y 1991 el Estado ha creado trescientos once centros universitarios de los que más de la mitad, el 55 por 100 exactamente, corresponden a carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales, y sólo el 10 por 100 de los nuevos centros se ha

(14) Para un debate sobre las interpretaciones del fenómeno ver Carabaña 1984 y Alberdi y Alberdi, 1992. Ver también Elizondo *et al.*, 2010.

(15) García de León, María Antonia, 1991.

dedicado a carreras técnicas. En cierto sentido, el peso de estas carreras está relacionado con la masiva afluencia de mujeres y la “discriminada orientación” de estas hacia aquellas (García de León y García de Cortázar, 1992: 95-96) (16).

Como también hemos comentado, en este periodo prolifera la investigación aplicada, en ocasiones demandada por las propias universidades o por los gobiernos autónomos: Málaga (Del Pino y otros, 1984), Murcia (Alonso Monreal, 1986), La Laguna (Zamora, 1997; Cabrera, 1998), Jaén (Del Moral, 1999; Rayo, 1999), Granada (Cazorla, 1995), Extremadura (González y Castro, 1991), Salamanca (Martin Sosa y Barrio, 1998; Tejedor, 1998), Cantabria (Salvador y García Valcárcel, 1989), País Vasco (Lasso *et al.*, 1997) y Cataluña (Masjoan *et al.* 1994).

En la presentación de resultados de las investigaciones realizadas en Cataluña, Masjoan *et al.* concluyen que “el incremento de la oferta universitaria, actuando conjuntamente con otros factores de carácter más general, ha hecho posible una democratización real de la universidad, tanto en lo que se refiere al origen social del estudiantado como al sexo del mismo. Persiste, no obstante un sesgo diferencial puesto que la distribución del alumnado no es homogénea en el conjunto de carreras” (1994: 72). La interpretación de Jerez Mir, para España, es bien diferente y para explicar su posición introduce el concepto de Universidad dual: “Una universidad de élites, privada y pública, con salida profesional más fácil y acceso a los mejores empleos, para la minoría que dispone de un capital económico, social o cultural suficiente; y una universidad, pública, masificada, para la mayoría, con una salida laboral bastante más difícil y a las ocupaciones medias, para la mujer y «los otros estudiantes» en general” (1997:149, 168).

En realidad, aunque se hubiera incrementado el porcentaje de estudiantes procedentes de las clases con menores recursos, la evolución y maduración del propio sistema educativo, al tiempo que organizaba la diversidad también estructuraba nuevas formas de desigualdad.

## 6. Institucionalización e internacionalización

Aunque la LRU contemplaba la movilidad de los estudiantes, no se producirá un salto cualitativo en ella hasta que, a finales de la década de los ochenta, Manuel Marín, a la sazón comisario europeo de educación, hizo suyo el programa Erasmus promovido por una asociación estudiantil. Desde ese momento, la participación en el programa creció significativamente y creó un perfil nuevo entre el estudiantado, los Erasmus, una selección de entre la selección universitaria.

Los problemas de armonización entre sistemas educativos que generaba esta movilidad hicieron patente de forma progresiva la necesidad de abordar la internacionalización de la enseñanza superior de forma más decidida y compleja. De aquí nacería, a finales de los años noventa, la propuesta de creación de un espacio europeo de educación superior, conocido popularmente como Plan Bolonia, pese a que propiamente hablando no haya existido nunca tal Plan.

(16)  
Los alumnos de las Facultades de Derecho y de Medicina suman el 50% del total de estudiantes universitarios en 1865-1866, el 53% en 1881-1882, el 60 % en 1919- 1920 y el 70% en 1931-1932; en 1961 y 1962 son el 44,6% (Jerez Mir, 1997: 142).

Aunque, a tenor de los datos (17), el estudiantado español acogió con entusiasmo la movilidad europea, una visión política de lo que suponía la creciente internacionalización no se hallaba todavía presente en las universidades ni tampoco en el gobierno, como se hace patente en la escasa atención que mereció el fenómeno en la *Ley Orgánica de Universidades* de 2001. Pero, desde entonces, la internacionalización y el EEES han operado como piedra de toque de la transformación de la Universidad española en el ámbito de la enseñanza. Por ello, en los últimos diez años, la comprensión de la condición estudiantil se ha convertido en un asunto especialmente relevante y el factor que, en gran medida, está propulsando la investigación académica sobre el estudiantado y sus trayectorias.

Al contemplar la investigación sobre la condición estudiantil en el marco europeo, resulta inevitable hacer mención del *Observatoire de la Vie Etudiante* (18), que desde principios de los noventa realiza estudios sistemáticos, de acuerdo con la gran tradición de la sociología francesa de la educación, sobre los más diversos aspectos de la vida estudiantil y la universidad, pero sobre todo es preciso referirnos a la red Eurostudent, creada en 1999 y que en el año 2000 efectuó una primera publicación sobre las condiciones sociales y económicas de la vida estudiantil en 7 países; progresivamente, amplió el número de países participantes hasta llegar a los 30 actuales, habiendo realizado ya cinco oleadas de encuestas (19).

En el cuestionario utilizado en las últimas oleadas se abordan 3 áreas de la vida estudiantil (acceso y características de los estudiantes, condiciones de estudio, movilidad internacional y planes futuros) que se distribuyen en 10 ámbitos, mediante los cuales se analiza la trayectoria integral de los estudiantes: transición a la educación superior, bagaje social, características sociodemográficas, tipos y modos de estudio, regímenes de dedicación, recursos, gastos, situación residencial, movilidad y planes de futuro (20). Queda excluida la transición al mercado laboral, aspecto este que suele ser abordado por observatorios universitarios especializados o de ámbito nacional (21).

Un estudio de estas características, dada la heterogeneidad de los sistemas universitarios, no está exento de limitaciones y riesgos. Por ello, uno de los trabajos más arduos de la red consiste en afinar las herramientas de recogida de información y garantizar la comparabilidad de los datos. Solamente así, el cruce de distintas variables permitirá identificar modelos nacionales más o menos inclusivos y constatar qué factores permiten caminar hacia sistemas educativos más justos.

Por otro lado, la investigación conducida por la red Eurostudent ha quedado ligada de forma especial a la política del EEES sobre la dimensión social, que inicialmente fue demandada por las asociaciones estudiantiles pero que forma ya parte intrínseca de la agenda de las reuniones ministeriales. ¿Qué es la dimensión social del EEES? En el comunicado del encuentro de Londres de 2007, se entiende, en clave de trayectoria –ingresar, participar y culminar la educación en todos los niveles– como la aspiración a que la educación superior “refleje la diversidad” de cada sociedad; los estudiantes han de poder completar sus estudios “sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica”. Los análisis de Eurostudent se acomodan y responden a dicho planteamiento al analizar la dimensión social como un ajuste a la diversidad de la estructura social de cada país (22).

(17)  
Para datos recientes, ver *Encuesta sobre Movilidad de los Estudiantes 2014*, INE.

(18)  
<http://www.ove-national.education.fr/>

(19)  
<http://www.eurostudent.eu/>

(20)  
[http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf)

(21)  
Véase el *Observatorio de la Empleabilidad y empleo Universitarios* de la Cátedra Unesco de la UPM <http://www.catedraunesco.es/13-noticias/actualidad/170-observatorio.html>

(22)  
Para un análisis ver Ariño, 2014.

España ha participado en la tercera (2005-2008) y cuarta ronda (2008-2011) de Eurostudent, pero se ha descolgado de la quinta como consecuencia de la política de recortes. Los resultados de la cuarta ronda fueron publicados en *¿Universidad sin clases?* (2012) y, siguiendo el planteamiento de Eurostudent, se pasó una segunda encuesta a 200.000 estudiantes sobre sus condiciones de vida, estudio y participación (*Desigualdad y Universidad*, 2014); posteriormente, se realizó una tercera investigación centrada exclusivamente en la movilidad, tanto entre quienes salen al extranjero como entre quienes vienen a España, cuyos resultados se han dado a conocer a través del *Observatorio Campus Vivendi* (23). Por otra parte, la Universitat de Barcelona ha creado un observatorio interno que viene produciendo investigación sistemática sobre su estudiantado (24).

Cerrado el apoyo del ministerio, la Fundació Bofill acordó retomar este tipo de investigación entre las universidades pertenecientes a la Xarxa Vives. Se trata del proyecto *Via Universitària* que ya ha concluido el trabajo de campo y presentará en breve los resultados obtenidos (25).

Entre las aportaciones fundamentales del proyecto Eurostudent se halla la promoción de la investigación comparada y sistemática (cada tres años), la definición operativa del concepto de dimensión social y la generación de datos que permitan examinar los objetivos asociados a ella.

Un segundo aspecto relevante a señalar de este último periodo se halla en la creciente institucionalización de los estudios sobre el estudiantado universitario. Ya en la década de los noventa, especialmente a finales de la misma, se pueden identificar varios fenómenos que apuntan en esta dirección: la mayor frecuencia de artículos en revistas especializadas como *Revista de Estudios de Juventud* y *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, la creación en 1989 del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona (26), la presentación de ponencias o comunicaciones en congresos y la elaboración de las primeras tesis doctorales (27). Evaluar esta producción durante los últimos 20 años merece de por sí un trabajo específico, pero se puede adelantar que la riqueza de materiales aportados proporciona una visión más amplia y compleja de la experiencia y condición estudiantil.

En este sentido, diversas tesis han tratado de elaborar tipologías de estudiantes. Soler (2013) se ha centrado en los regímenes de dedicación, diferenciando 4 categorías en función de su grado de compromiso institucional, mientras Langa se ocupa de las experiencias del estudiantado a partir del tipo de roles asumidos de forma preferente (2003 y Langa y Ríos, 2013). En su investigación, distingue un rol académico (todas aquellas actividades de aprendizaje de los contenidos científicos profesionales de la carrera) y un rol cultural (“adhesión expresiva a la cultura elaborada, en sus diversas manifestaciones –científica, artística, saber crítico...– de la que se supone la institución universitaria debe ser garante y promotora”). A partir de ahí, surgen distintos grupos que mantienen correlación con la estructura de clases en función del tipo de dependencia que mantienen con los progenitores: a un segmento con progenitores de clases medias altas que vive una experiencia “natural” de la condición estudiantil se contraponen otro de procedencia de clase baja que tiene “sentimientos de deuda” hacia su familia; en medio, estaría un tercer segmento que esgrime el mérito como su principal fuente de legitimidad y que tiene en el capital educativo de los progenitores una importante motivación hacia el logro académico.

(23) <http://www.campusvivendi.com/>

(24) <http://observatoriestudiant.ub.edu/>

(25) <http://www.viauniversitaria.net/>

(26) Para la producción reciente, de gran interés, ver <http://grupsdereerca.uab.cat/gret/es/biblio>

(27) Lerena, 1976; Latiesa, 1987; Calero, 1993; Torres, 1993; Solano, 2000. Entre las más recientes Palacios, 2013 y Berlanga, 2014.

En tercer lugar, durante este periodo también se han desarrollado estudios dedicados a conocer las opiniones, actitudes y prácticas del estudiantado universitario, algunas de ellas centradas específicamente en la participación cultural. En este sentido, cabe mencionar el lanzamiento de una serie de encuestas periódicas por parte de la fundación BBVA, entre 2003 y 2010, sobre opiniones, valores y pautas de comportamiento de los estudiantes universitarios, al principio en España, pero después en un horizonte europeo (28); y la creación del Observatorio Atalaya, por parte de las universidades andaluzas, que han venido realizando encuestas sobre hábitos y prácticas culturales de los estudiantes de dicha comunidad autónoma, entre otros. En los últimos cinco años han proliferado, además, los estudios relacionados con el uso y penetración de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la organización y su impacto sobre diversos aspectos de la experiencia universitaria (29).

## 7. Cuestiones candentes y agenda futura

Desde las primeras encuestas al estudiantado universitario realizadas a finales de los años cuarenta hasta la última de 2014 (*Via Universitaria*, Fundació Bofill) varias cuestiones han permanecido constantes en la investigación sociológica: la primera, conocer su composición social, su bagaje socioeconómico familiar y en qué medida la universidad reproduce desigualdades existentes o genera movilidad social; pero también, la diversidad de perfiles, la autonomía vital y la calidad de la experiencia universitaria. En cambio, un asunto que no ha suscitado interés es el de la comparación entre la experiencia estudiantil y la de la población joven que no sigue estudios terciarios.

### 7.1 Reproducción y producción de desigualdades

La preocupación por este asunto y por las condiciones en que se realiza el oficio de estudiar en la universidad ha sido persistente. Además de las referencias ya citadas a lo largo de estas páginas, hay otras: en 1959 Pedro Bustinza se ocupaba de estudiar el “coste de la vida y de la enseñanza de un estudiante”; al mismo tiempo, el Instituto Nacional de Estadística, iniciaba un estudio sobre su “origen social”, de cuyos resultados daba cuenta Carlos Díaz de la Guardia en varios números de la *Revista de Educación*. El cuestionario se había aplicado en las 12 universidades y 13 escuelas técnicas superiores existentes entonces. En el número 126 de dicha revista se recogía que el 63% vivía con sus progenitores mientras realizaba la carrera y el 37% restante tenía que desplazarse y residir en colegios, pensiones u otro tipo de residencias; que un 23% recibía de la administración algún tipo de ayuda para financiar sus estudios; y afirmaba que “el 75% de los alumnos universitarios proceden de las clases medias y altas de la sociedad, que están constituidas por personas de economía familiar muy desigual” (Díaz de la Guardia, 1960/61: 10).

(28)

Para 2010 [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados\\_universitarios\\_2010.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_universitarios_2010.pdf); para 2006 [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/universitarios\\_2006.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/universitarios_2006.pdf) y para 2003 <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2003/10/estudiobbva.pdf>

(29)

Por ejemplo, Ruiz Olivares et al., 2010; Lahay et al., 2011; Monge y Olabarri, 2011; Iglesias y González, 2012; Padilla, 2013; Álvarez, 2014; Navarro et al., 2015.

En años posteriores, como hemos visto, la sociología se ocupó de diferenciar entre extensión, masificación y democratización. También de analizar cómo la moderada democratización del acceso, no impedía la reproducción de desigualdades de trayectoria en el interior de la universidad: ciclo corto/



largo, universidades públicas y privadas, tipos de carreras, etc. Un pionero de ello sería Carlos Lerena en su tesis doctoral (1976); también Jerez Mir (1993, 1994 y 1997) ha señalado que “la expansión universitaria no se ha dado de un modo uniforme para todas las clases” y que se ha completado con una diferenciación y jerarquización en el interior de la universidad.

El análisis más reciente de desigualdades y composición del estudiantado universitario ha sido realizado por Julio Carabaña, prosiguiendo su dedicación a estos temas en los últimos veinte años. Para él, una perspectiva de conjunto del periodo 1990-2013 permite reconocer un “leve incremento” de la desigualdad entre los hombres, pero no entre las mujeres. Los hijos de profesionales, directivos y autónomos han tenido incrementos de 15 puntos, mientras que sólo han crecido 5 puntos los hijos de administrativos, comerciales, obreros y campesinos. “La distancia entre profesionales y obreros ha pasado de 43 puntos porcentuales a unos 54”. En suma, no se puede hablar de democratización “en el sentido de que entre el alumnado universitario haya aumentado el procedente de las ‘clases populares”” (2015). En esa misma dirección, hemos hablado nosotros, a partir de datos de varias encuestas en el marco de Eurostudent, de la existencia de una democratización relativa (en el acceso), selectiva (por ramas) y segregativa (por capital educativo final alcanzado) (Ariño *et al.*, 2012 y 2014).

Ahora bien, el problema candente de cara el futuro, a mi juicio, no radica ya solamente en plantearse en qué medida y hasta qué punto la matrícula universitaria, los regímenes de educación y las experiencias estudiantiles, reproducen el sistema de estratificación social, sino cómo y por qué los sistemas educativos maduros *producen* nuevas desigualdades como consecuencia del efecto Mateo, de la competencia darwinista por los títulos más elevados y de las diferencias extraordinarias en la esperanza educativa entre quienes fracasan temprano y quienes culminan carreras más longevas.

Forma parte de este ámbito de análisis, la crítica de la ideología o mitología meritocrática que subyace en el funcionamiento del sistema educativo (Lerena, 1976); hablamos de ideología en la medida que el mérito opera como un elemento discursivo legitimador de los logros individuales sin considerar las condiciones sociales de su producción y constituye un eufemismo de la desigualdad (Gil Calvo, 1990) o una “ideología bastarda” (Torres, 1993):

Otra extensión de la cuestión de las desigualdades se halla en el análisis de trayectorias. La propia elaboración operativa del concepto de dimensión social, como hemos visto, es un resultado de este proceso y en relación con ella la consideración de la diversidad de itinerarios y la calidad de las experiencias de aprendizaje. Y un aspecto fundamental de la trayectoria se halla en las distintas formas de “ausencia” y abandono (Villar, 2011) (30).

Finalmente, se ha de incluir también, en el repertorio de cuestiones sobre la reproducción y producción de desigualdades educativas, la cuestión de las tasas y las becas. Como afirma Langa, “en un país cuyo porcentaje de gasto en educación superior siempre estuvo muy por debajo de la media de los países de nuestro entorno, no es extraño que la expansión universitaria se haya cargado en buena parte sobre las espaldas de unas familias que en muchos casos no tenían tradición de enviar a estudios terciarios a sus hijos y que, sin embargo, lo han hecho de un modo muy decidido” (2015). La política seguida, a partir del conocido como decreto Wert, de subida de tasas y recorte de becas, ha consistido precisamente en desviar todavía más

(30)  
Sobre deserción universitaria, hay que recordar el estudio clásico de Latiesa, 1990.

hacia las familias los costes de la formación universitaria, en un contexto en que el modelo español de becas siempre ha tenido un impacto muy reducido para facilitar las oportunidades de estudio a quienes proceden de familias modestas y no tiene carácter progresivo. Las investigaciones realizadas (Langa, 2003 y 2005; Villar, 2011, Daza y Elias, 2013 y 2014, Soler, 2013) muestran el impacto que este hecho tiene sobre los tipos de compromiso con el estudio, sobre los logros académicos y la predisposición al estudio a determinadas edades.

## 7.2 Diversidad y autonomía

Sostenemos que los sistemas educativos maduros operan como organizadores de una nueva desigualdad y también lo hacen con la diversidad.

En conjunto, las investigaciones que hemos presentado permiten concluir que ya no existe en la universidad “un” mundo cultural estudiantil más o menos homogéneo, sino una “pluralidad de universos culturales” que tiene una incardinación anterior y paralela a la propia experiencia universitaria. Con el final de la universidad de elites (la de los “herederos”), se ocluye también la capacidad de socialización “fuerte” y “relativamente homogénea” de la universidad, de manera que el estatuto de estudiante no genera una identidad única, pues mientras unos se hallan en la universidad como en su medio natural, aquellos que esperan promocionar socialmente mediante el título académico tienen como horizonte de clase a grupos de referencia distintos y distantes de su grupo originario de pertenencia.

Por otra parte, la socialización –en la era de la comunicación móvil– no se produce principalmente en los campus. Obviamente, con ello no se quiere decir que entre la población que estudia en la universidad y que logra títulos superiores, de un lado, y el resto, de otro, no haya diferencias significativas y cualitativas en las preferencias y prácticas culturales y en los estilos de vida, pues las hay y de hondo calado (31), sino que la población estudiantil está internamente muy fragmentada y diferenciada. Esta diferenciación es resultado tanto de la heterogeneidad de las procedencias como de la diversidad de carreras y ramas con las que la institución académica trata de responder al nuevo mercado, constantemente cambiante, de las ocupaciones. Diversidad y desigualdad se cruzan en el interior de las aulas y los campus.

La diversidad es, pues, un hecho incontestable en el estatuto estudiantil y tiene múltiples dimensiones desde donde puede ser observada. Una de ellas que ha sido poco explorada en España es la relacionada con la identidad juvenil en general y con las lógicas de la autonomía, la emancipación y la transición a la vida adulta. Un discurso idealista puede haber identificado, metonímicamente, la condición estudiantil con la juvenil, en tanto que el estudiantado está conformado por personas en proceso de autonomización, que gozan de una autonomía cultural, residencial y relacional elevada, si bien son dependientes de los recursos económicos de la familia y del Estado y no se hallan integrados en el mercado de trabajo (Cichelli, 2013).

Sin embargo, la realidad es bien diferente: la condición de las personas jóvenes que no siguen estudios superiores y la de quienes los siguen es muy distinta. Estas diferencias no se han explorado de forma sistemática. Cada vez es

(31) Ariño y Llopis, 2016, *Culturas en tránsito*, en prensa

más evidente y mayor la brecha entre unos y otros y lo es especialmente en España donde, como muestran los informes de la OCDE, se da una situación especialmente polarizada y con unas tasas de abandono escolar temprano superiores a la media. El análisis de las diferencias internas entre quienes comparten el estatuto estudiantil no debe hacer olvidar las diferencias entre quienes siguen estudiando y quienes han dejado de hacerlo.

### 7.3 La perspectiva comparada internacional

Afirma Dubet que “todos los sistemas de enseñanza superior seleccionan a los estudiantes, jerarquizan las formaciones, arbitran la financiación de los estudios entre el coste para los individuos y para la colectividad, todos los sistemas ofrecen bolsas, ayudas y garantizan préstamos... Pero todos no lo hacen de la misma manera ni toman las mismas decisiones” (2015, 7). En consecuencia, es necesario indagar la relación entre la enseñanza universitaria y la justicia y las tensiones existentes entre igualdad y excelencia, cantidad y calidad o apertura y mérito.

Los estudiantes de movilidad internacional constatan en la práctica que existen formas muy diversas de organizar los servicios y la administración universitaria y de poner en acción los modelos que se defienden. Por ello, Nicholas Charles ha decidido investigar la relación entre enseñanza superior y justicia a partir de las experiencias prácticas de los estudiantes. En su análisis comparado, constata que estudiar tiene un significado distinto en Suecia, en Inglaterra y en Francia. Y ello tiene que ver con cómo cada sistema operativiza los principios de mérito, igualdad y autonomía (2015).

Pues bien, necesitamos abordar en los próximos años, desde una perspectiva comparativa, en el marco de una creciente movilidad estudiantil internacional, en qué medida el modelo español es más o menos inclusivo, más o menos justo y con qué principios opera realmente. Los discursos sobre lo público pueden ocultar prácticas menos justas de lo que en principio parece. Desigualdad, diversidad, calidad y trayectorias seguirán siendo conceptos clave para afinar el análisis y para conocer mejor qué políticas se deben adoptar.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, J. M.** (1997): “Una década de gasto público en becas universitarias en España”, en *Revista de Educación*, n. 313, 325-338.
- Almarcha, A.** (1978): “Cien años de sociología de la educación en España: 1877-1987”, en *REIS*, nº 2, 1978, 115-148.
- Alba, D. y Benayas, J.** (2006): “Las universidades como referente del cambio hacia el desarrollo sostenible”, en Escolano, A. (ed.), *Educación superior y desarrollo sostenible*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Alberdi I. y Alberdi I.** (1984): “Mujer y educación. Un largo camino hacia la igualdad de oportunidades”, *Revista de educación*, nº 275, 5-18.
- Álvarez, Javier** (2014): “El consumo de medios informativos y las actitudes hacia los inmigrantes”, *REIS*, vol 38, nº 3.
- Aguilar Ibáñez, José María**, (1993): “La sociología de la Universidad en España: “sujeto” y “objeto” en un campo determinado de la sociología de la educación”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 4, 263-276.
- Ariño, A., Hernández, M. Llopis, R., Navarro, P y Tejerina, B.** (2008): *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*, Valencia, Universitat de València.
- Ariño, A. y Llopis, E.** (2011): ¿Universidad sin clases? *Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Madrid, Ministerio de Educación.

- Ariño, A, Llopis, R. y Soler, I. (dirs.)** (2012): *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España, Ecovipeu 2012*. Valencia, Campus Vivendi, Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes, documento de la investigación realizada en el marco de la convocatoria de 2011 del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación.
- Ariño, A, Llopis, R. y Soler, I. (dirs.)** (2014): *Desigualdad y universidad*, PUV.
- Azorín, F.** (1954): "Sobrevisión por muestreo en universidades españolas", *Revista Trabajos de Estadística*, vol. IV. Cuaderno III.
- Bricall, Josep María et al** (2000): *Informe Universidad 2000, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE)*, Madrid, CRUE.
- Bustinza, Pedro**, (1959): "El coste de la vida y de la enseñanza de un estudiante", en *Revista Internacional de Sociología*, n.º 66, 205-223.
- Cabrera, J.** (1997): *La demanda de enseñanza universitaria en España* en VI Congreso de Sociología de la Educación.
- Calero, J.**, (1993), *Efectos del gasto público en España. El sistema de becas universitarias*, Universitat de Barcelona.
- Calero, Jorge** (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*, Madrid, Fundación Alternativas.
- Carpintero, Helio** (2010): "Política en España: La Encuesta de Pinillos de 1955", *Psychologia Latina*, Vol. 1 n.º. 2, 88-96.
- Carabaña, J.** (1984): "Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000", en *Revista de educación*, n.º 273, 23-48.
- Carabaña, J.** (1984): "Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad", en *Revista de Educación*, n.º 275, 19-41.
- Carabaña, J.** (1987): "¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?", *Revista de educación*, n.º 283, 101-130.
- Carabaña, J.** (2015): "La Universidad: las desigualdades" en *España 2015. Situación social*, CIS.
- Carabaña, J. y Arango, J.** (1983): La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (24) 47-88.
- Carabaña, J. y De la Fuente, G.** (2007): La situación laboral de los titulados de la UCM en perspectiva comparada (documento de investigación), Madrid, UCM.
- Charles, Nicolás** (2015): *Enseignement supérieur et justice sociales. Sociologie des expériences étudiantes en Europa*, La Documentation Française.
- Cichiel, Vincenzo** (2013): *L'Autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*, La Documentation Française.
- De la Fuente, Gloria y García León, María Antonia** (1993): "Sociología del alumnado", en M.ª A. García león, G. De la Fuente y F. Ortega (eds.): *Sociología de la educación* (Barcelona, Barcanova).
- Del Campo, Salustiano** (1960): *La familia española en transición*, Cuadernos de Investigación, Madrid.
- Del Campo, Salustiano** (196): *Cuadernos para el Diálogo*, n.º5.
- Díaz de la Guardia, C.** (1966): "Los alumnos de la enseñanza superior clasificados por la condición socioeconómica de sus padres", en *Revista de educación*, n.º 177, 7-12.
- Díaz-Aguado, M.ª J. et al.** (2012): *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género, documento de investigación*, Madrid, UCM y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Durán, María Ángeles** (1968): *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, 23-30.
- Durán, Ma. Ángeles** (1970): *Los universitarios opinan*, Edición Almena, Madrid.
- Eliás, L. y Daza, L.** (2014): "Sistema de becas y equidad participativa en la universidad", en *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación)*, 7 (1), 233-251.
- Elizondo A., et al.** (2010): *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Fraga, M. y J. Tena** (1949-1950): "Una encuesta a los universitarios de Madrid", *Revista Internacional de Sociología*, n. 28 (1949), n. 29 (1950a), n. 30 (1950b).
- Fernández González, J., Urbán Crespo, M. y Sevilla Alonso, C. (coords.)** (2013): *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, Madrid, Akal.
- Fernández Villanueva, C.** (1989): "La mujer en la universidad española: docencia, investigación y poder. Datos y aspectos cualitativos", en *Revista de Educación*, n.º 290, 161-171.
- García de León, Ma. Antonia y García de Cortázar, Marisa** (1992): "Universidades y Universitarios, 1970-1990", en *Revista de Educación*, p. 89-103.
- García de León, María Antonia** (1991): "Los universitarios a distancia, en *Documentación Social*, n.º 84, 109-128.

- García Lastra, Marta et al. (coords.),** (2006): "Convergencia con Europa y cambio en la universidad", en *XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander*, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006, Alzira (Valencia), ed. Germania.
- Gil Calvo, Enrique** (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*, Tecnos.
- Gil Calvo, Enrique** (1990): "El colapso de la meritocracia", en *Claves de la Razón Práctica*, nº 9.
- Gil Calvo, Enrique** (2011): "La desigualdad y sus eufemismos", en *El País*, 13 mayo., Ver [http://elpais.com/diario/2011/05/13/opinion/1305237604\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/05/13/opinion/1305237604_850215.html)
- González, J. V. (dir.)** (2009): *Comentario a la Ley Orgánica de Universidades, Madrid*, Civitas/Thomson Reuters.
- Iglesias, Mar y González Cristina** (2012): "Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios", *Icono* 14, 10, 3, 100-115.
- Iglesias, J., De Miguel, J. y Trinidad, A.** (2009): *Sistemas y políticas de educación superior*, Consejo Económico y Social.
- Jérez Mir, R.** (1994): "Sociedad española y Universidad: Inflexiones históricas y panorama actual (de la universidad de élites a la universidad dual" en *Sistema*, 121, 29-57.
- Jérez Mir, R.** (1997): "La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas" en *Revista de Educación*, 314, 137-156.
- Juárez, P y Vázquez, M.** (1981): "Actitudes y expectativas profesionales de universitarios y alumnos de formación profesional", en *Revista de educación*, nº 267109-132.
- Lahay, M. Et al.** (2011): "Internet, sexo y adolescentes: una nueva realidad. Encuesta a jóvenes universitarios españoles", en *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13, 50, 225-232.
- Langa, Delia** (2003): *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Langa, Delia** (2005a): "La juventud de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo", *RES*, nº 5, 71-89.
- Langa, Delia** (2005b): "La dedicación académica de los estudiantes universitarios: una propuesta de carácter comprensivo", en *Témpora*, 8, 159-187.
- Langa, Delia** (2015): "La Universidad: los alumnos", en *España 2015. Situación social*, CIS, 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", en *Journal of Education Policy*, 21, nº 3, 343-365.
- Langa, D. y Río, 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", en *Tempora*, 16, 71-96.
- Lamo de Espinosa, E.** (2001): "La reforma de la universidad en la sociedad del conocimiento", *REIS*, 93, 243-255.
- Latiesa, M.** (1983): "Regularidad académica en la Facultad de CC.PP y Sociología", en *Educación y Sociedad*, 2.
- Latiesa, M.** (1983): "Abandono de los estudios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, sección de Sociología", en *Sociología, Revista de investigaciones sociológicas de la Asociación Castellana de Sociología*, 2, Especial Sociología de la Educación, ACS, 1983.
- Latiesa, Margarita** (1987): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, CIDE.
- Latiesa, Margarita** (1989): "Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera" en *REIS*, 46, 101-139.
- Latiesa, M.** (1991): "Introducción a los modelos logarítmicos lineales", en *Papers*, 37, 97-112.
- Latiesa, Margarita et al.,** (1991): *La Investigación educativa sobre la Universidad*, CIDE. Madrid.
- Lerena, C.** (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Madrid.
- Martín Serrano, M.** (1984): *Los universitarios madrileños*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Maravall, J. M<sup>a</sup>** (1978): *Dictadura y disenso político*, Madrid, Alfaguara.
- Martin Moreno, J. y De Miguel, Amando** (1979): *Universidad, Fábrica de parados. Informe sobre las necesidades de graduados en España y sus perspectivas de empleo*, Vicens, Barcelona.
- Marzal, Antonio** (1967): Crisis religiosa en la Universidad, *Cuadernos para el Diálogo*.
- Masjoan, Josep M. et al.** (1994): Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña, *Revista de educación* nº 303, 69-87.
- Mesa, Roberto** (1982): *Jarāneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad Complutense de Madrid*, Universidad Complutense.

- Michavila, F. y Parejo J.L.** (2008): "Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia", en *Revista de Educación*, nº extra, 85-118.
- Moltó T. y E. Oroval** (1982): "La enseñanza superior en España, una aproximación a la comparación entre objetivos y resultados", *Revista de Educación*, nº 270, 250-259.
- Monge, Sergio y Olabarri Elena** (2011): "Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones", *Revista latina de comunicación social*, 66.
- Mora, J. G.** (1997): "Equity in Spanish higher education", en *Higher Education*, 33 233-249.
- Muñoz Vitoria, Fernando** (1995): "El acceso a la Universidad en España: Perspectiva Histórica", *Revista de Educación*, 51-61.
- Murillo Ferrol, Francisco y José Jiménez Blanco** (1958): "La conciencia de grupo en los escolares de la universidad de Valencia", *Revista Internacional de Sociología*, nº 39.
- Navarro, Carolina et al.** (2015): "La satisfacción de uso de los dispositivos e-reader en una muestra de estudiantes universitarios españoles", en *Revista Española de documentación científica*, 38, 3.
- Ortiz, Ángel**, (1982): "Informe sobre los 36.500 estudiantes de la Universidad de Valencia", *Estudi*, nº 4, 6-9.
- Padilla, Graciela** (2013): "Usos de las redes sociales entre los universitarios españoles como nuevo paradigma de comunicación", *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*.
- Pérez Díaz, Víctor** (1981): "Universidad y empleo", *Papeles de Economía española*, n. 8, 296-319.
- Pinillos, José Luis** (1953): "Actitudes sociales primarias. Su estructura y medida en una muestra universitaria española", en *Revista de la Universidad Complutense*, Madrid.
- Planas, J. y Fachelli, S.** (2010): *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional. Una anàlisi sobre les relacions entre l'estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció professional l'any 2008 dels titulats l'any 2004 a les universitats catalanes*, Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Peces Barba, Gregorio** (1967): "Bases previas para una reforma universitaria", *Cuadernos para el diálogo*, nº 5, 67-68.
- Pérez Díaz, V.** (1983): "Educación superior y empleo en España", ICE de la UAM (comp.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid, Edit. Canto Blanco, 250-ss.
- Pérez Díaz, V.** (1984): "La calidad de la educación superior" en *España: un presente para un futuro*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Pérez Sedeño, E. y Canales Serrano, A. F.** (2013): "Educación superior e investigación científica: Historia, sociología y epistemología", en C. Díaz Martínez y S. Dema Moreno (eds.), *Sociología y género*, Madrid, Tecnos: 228-252.
- Pinillos, José Luis** (1953): "Actitudes sociales primarias. Su estructura y medida en una muestra universitaria española". *Revista de la Universidad de Madrid*, nº 7.
- Rahona, Marta** (2009): "Equality of opportunities in Spanish higher education", en *Higher Education* (58) 285-306.
- Rodríguez Tejada, Sergio** (2009): *Zonas de libertad. Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia*. PUV.
- Rubio, J.** (1967): "Aspectos socioeconómicos de la enseñanza técnica superior", en *Revista de educación*, nº 189, 234-238.
- Ruiz, Carmen** (1968): "Un tema de actualidad: la democratización de la enseñanza superior", en *Revista de Educación*, nº 200, 112-118.
- Ruiz, Rosario et al.** (2010): "Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juegos en estudiantes universitarios", en *Adicciones. Revista de psicología y alcohol*, vol. 22, 4, 301-309.
- Sacristán, M.** (1972): *Tres lecciones sobre la universidad y la división del trabajo*, Sevilla, Biblioteca Omega.
- Secretaría General de Universidades** (2011b): *Las políticas sobre discapacidad en el sistema universitario español*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Solano, J.C.** (2000): *Cambio social y trayectorias académicas, un análisis longitudinal: acceso y abandono del alumnado de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia*, tesis doctoral dirigida por Gabriel Cárceles Bréis y Lola Frutos Balibrea, Universidad de Murcia, Facultad de Economía y Empresa, Departamento de Sociología y Política Social.
- Solano, J.C., Frutos, L y Cárceles, G.** (2000): "Diferencias de género en el rendimiento académico de las carreras de ciclo largo en la Universidad de Murcia", ponencia presentada en la VIII Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid.
- Solano, J.C.** (2008): *Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia*.

- Soler, I.** (2013): *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la Universidad española* (tesis no publicada), Universitat de València, València.
- Subirats, M.** (2001): "Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época?", *Educar*, nº 28: 11-39.
- Tena Artigas, J.** (1953): "Sobrevisión por muestreo de la Universidad de Madrid" *Trabajos de Estadística*, vol. IV, 1, pp. 77-177.
- Tiana, A.** (2013): "El Recurso al Debate Público en los Procesos de Reforma Educativa: Análisis de la Experiencia Española (1969- 2012)", en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(1), 19-41.
- Torregrosa Peris, José R.** (1972): *La juventud española. Conciencia generacional y política*, Publicaciones del Departamento de Sociología, Ariel, Barcelona.
- Torres Mora, José Andrés** (1991): "Demografía educativa en los años ochenta. El nacimiento de una meritocracia bastarda", en *Educación y sociedad* (8) 25-58.
- Torres Mora, José Andrés** (1991): "Análisis empírico de las desigualdades educativas en España", en Fundación Argentería, *Primer Simposio sobre la igualdad y la distribución de la renta y la riqueza* (Madrid, Fundación Argentería).
- Torres Mora, José Andrés** (1994): *Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico* (tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense).
- Villar, Alicia** (2011): *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.