

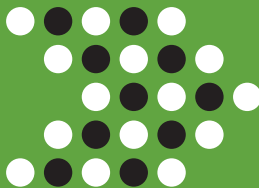
ESPAÑA 2025

Estructura y cambio social

JOSÉ FÉLIX TEZANOS y CONSTANZA TOBÍO (Eds.)

5

CIENCIA Y CULTURA



CIS

Centro de
Investigaciones
Sociológicas

ESPAÑA 2025. ESTRUCTURA Y CAMBIO SOCIAL (VOLUMEN 5. CIENCIA Y CULTURA)

EDICIÓN A CARGO DE JOSÉ FÉLIX TEZANOS Y CONSTANZA TOBÍO

Autores

Astrid Barrio, Juan Rodríguez Teruel, Carlos de Cueto Nogueras,
Francisco Javier Alarcón González, Eduardo Bericat, Mercedes Camarero,
Javier Gil-Gimeno, Gorka Urrutia Asua, Antonio Alaminos-Fernández,
Antonio Ariño Villarroya, José Félix Tezanos, Antonio Alaminos,
José Manuel Robles, Cristóbal Torres Albero, Félix Requena Santos,
José Manuel García Moreno, Javier Callejo, Rafael Ansón Oliart,
Violante Martínez Quintana, Aina Dolores López Yáñez,
Emilio Martín Martínez Gutiérrez, Rafael Pardo Avellaneda,
Ana Muñoz van den Eynde, Mercedes Pardo-Buendía, Mariano Fernández Enguita,
Margarita Barañano Cid, Lucila Finkel Morgenstern

Centro de Investigaciones Sociológicas

MADRID, 2025

España 2025. Estructura y cambio social (Volumen 5. Ciencia y cultura) / edición a cargo de José Félix Tezanos y Constanza Tobío.- Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2025.

(Fuera de Colección; 57)

1. Sociología de la cultura 2. Comunicación social 3. Identidades sociales

316

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

Catálogo general de publicaciones de la Administración General del Estado
<https://cpage.mpr.gob.es/>

Fuera de Colección, núm. 57

Primera edición, octubre 2025

© CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS
Montalbán, 8. 28014 MADRID
www.cis.es

© Los autores

Diseño cubierta: © Mikel Jaso

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

NIPO papel: 146-25-023-3

NIPO electrónico: 146-25-024-9

ISBN papel (España 2025. Estructura y cambio social): 978-84-7476-951-7

ISBN electrónico (España 2025. Estructura y cambio social): 978-84-7476-952-4

ISBN papel (Volumen 5. Ciencia y cultura): 978-84-7476-963-0

ISBN electrónico (Volumen 5. Ciencia y cultura): 978-84-7476-964-7

DEPÓSITO LEGAL: M-11142-2025

Fotocomposición e impresión: Editorial MIC
C. el Artesiano, S/N, Pol. Ind, 24010 Trobajo del Camino, León



Para la impresión de este libro se ha utilizado papel con certificación FSC, ECF y PEFC.
Esta publicación cumple los criterios medioambientales de contratación pública.

| | <i>Págs.</i> |
|---|--------------|
| I. CULTURA E IDENTIDADES | 7 |
| 81. Identidades territoriales. ASTRID BARRIO. Profesora Titular de Ciencia Política y de la Administración. Universitat de València. JUAN RODRÍGUEZ TERUEL. Profesor Titular de Ciencia Política y de la Administración. Universitat de València. | 9 |
| 82. Euroescepticismo y horizontes europeos. CARLOS DE CUETO NOGUERAS. Profesor Titular en Ciencia Política y de la Administración. Universidad de Granada. FRANCISCO JAVIER ALARCÓN GONZÁLEZ. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencia Política y de la Administración. Universidad de Granada. | 41 |
| 83. La hegemonía del individualismo y de la individuación en la cultura contemporánea: creencias, emociones y valores. EDUARDO BERICAT. Catedrático de Sociología e Investigador Social. Universidad de Sevilla. MERCEDES CAMARERO. Profesora Titular. Universidad Pablo de Olavide. | 77 |
| 84. Tendencias de evolución y futuro de la religión en España. JAVIER GIL-GIMENO. Profesor Titular del Departamento de Sociología y Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra. GORKA URRUTIA ASUA. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto y Director del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. | 115 |
| 85. La música popular como expresión del cambio cultural: disonancias y consonancias axiológicas en la sociedad española. ANTONIO ALAMINOS-FERNÁNDEZ. Investigador científico. Centro de Investigaciones Sociológicas. | 135 |
| 86. Tendencias culturales en España 2025. ANTONIO ARIÑO VILLARROYA. Catedrático Emérito de Sociología. Universitat de València. . . . | 159 |
| 87. Ideologías políticas y medios de comunicación social en España. JOSÉ FÉLIX TEZANOS. Catedrático Emérito de Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. ANTONIO ALAMINOS. Catedrático de Sociología Matemática. Universidad de Alicante. | 201 |

| | <i>Págs.</i> |
|--|--------------|
| II. REDES SOCIALES Y PATRONES CULTURALES | 245 |
| 88. Redes sociales digitales y comunicación. JOSÉ MANUEL ROBLES. Acreditado a Catedrático de Universidad. Universidad Complutense de Madrid. CRISTÓBAL TORRES ALBERO. Catedrático de Universidad y Director del Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Madrid. | 247 |
| 89. Las redes sociales de apoyo y de amistad en España. FÉLIX REQUENA SANTOS. Catedrático de Sociología. Universidad de Málaga. JOSÉ MANUEL GARCÍA MORENO. Profesor Titular de Sociología. Universidad de Málaga. | 269 |
| 90. Tendencias en ocio y cultura. JAVIER CALLEJO. Catedrático de Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. . . . | 295 |
| 91. La gastronomía española. RAFAEL ANSÓN OLIART. Fundador y actual Presidente de la Academia Iberoamericana de Gastronomía. VIOLANTE MARTÍNEZ QUINTANA. Profesora Titular de Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. | 341 |
| 92. Las prácticas culturales en la España del siglo XXI. AINA DOLORES LÓPEZ YÁÑEZ. Profesora del área de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. EMILIO MARTÍN MARTÍNEZ GUTIÉRREZ. Profesor Titular de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. | 383 |
| III. CIENCIA Y EDUCACIÓN | 441 |
| 93. La cultura científica en España desde una perspectiva comparada. Rafael PARDO AVELLANEDA. Catedrático de Sociología y Director de la Fundación BBVA. | 443 |
| 94. Tendencias de evolución y futuro del papel de la ciencia en España. ANA MUÑOZ VAN DEN EYNDE. Científica Titular de organismos públicos de Investigación y Responsable de la Unidad de Investigación en Ciencia, Tecnología y Sociedad del CIEMAT. | 505 |
| 95. Medioambiente y sociedad: ¿colapso o metamorfosis social? MERCEDES PARDO-BUENDÍA. Catedrática Emérita de Sociología. Universidad Carlos III de Madrid. | 537 |
| 96. La educación en una sociedad en cambio. MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. Catedrático Emérito. Universidad Complutense de Madrid | 561 |
| 97. Sistema universitario español: dimensión social, transformaciones y encrucijadas actuales. MARGARITA BARAÑANO CID. Profesora Titular y Directora de GRESCO. Universidad Complutense de Madrid. LUCILA FINKEL MORGENSTERN. Profesora Titular en el Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. | 621 |
| AUTORES/AS | 657 |

97. Sistema universitario español: dimensión social, transformaciones y encrucijadas actuales

Margarita Barañano Cid

Profesora Titular y Directora de GRESCO

Universidad Complutense de Madrid

Lucila Finkel Morgenstern

Profesora Titular en el Departamento de Sociología

Universidad Complutense de Madrid

97.1. Introducción: cambios sociales y modelos de universidad

97.1.1. *Antecedentes y contexto general*

Hace ya más de medio siglo que la universidad dejó de concentrar su actividad de manera exclusiva en una élite social, o en un minoritario grupo de humanistas, científicos o pensadores –concebidos casi siempre en masculino– para convertirse en una institución dirigida a sectores mucho más amplios de la ciudadanía. Sus actividades, vinculadas a la producción y difusión de conocimiento, ciencia, saber y cultura, adquieren un nuevo protagonismo desde entonces, tanto en el ámbito productivo como en la organización del conjunto de la sociedad y en la gestión de las vidas individuales.

La entronización de su nueva función social se produce de forma paralela a la del paradigma científico tecnológico o los sistemas expertos, cualquiera que sea la terminología empleada, que pasan a convertirse en el corazón del posindustrialismo (Bell, 1973; Touraine, 1969); en la fuente de la productividad del modo de desarrollo informacional (Castells, 1997) y de la innovación en la sociedad digital (Castells, 2024), o en uno de motores del dinamismo de la modernidad tardía (Giddens, 1993). Además, la formación universitaria ha venido constituyendo un mecanismo importante de movilidad social y de preservación frente al riesgo de desempleo en la transición al mundo del trabajo, pese a la precariedad creciente instalada en este último durante un largo periodo y, sobre todo, en la etapa laboral juvenil. Por su parte, el sistema de conocimiento, ciencia e innovación registra una fuerte expansión en todas las áreas del saber, adquiriendo un protagonismo creciente, no solo dentro, sino también fuera del mundo universitario.

Conviene recordar, aunque sea brevemente, los antecedentes de este gran cambio que experimenta la institución a estudio y que, en buena medida, encajan en el desplazamiento de una universidad de «élite» hacia una universidad «de masas» (Dubet, 1994; Trow, 1973; Unterhalter, 2006). Así, todavía en el apogeo de los llamados «treinta gloriosos» del siglo pasado, diferentes planteamientos confluyeron en diagnosticar la centralidad de la universidad en la sociedad posindustrial naciente (Bell, 1973; Touraine, 1969). Daniel Bell, en su obra sobre el advenimiento de la sociedad posindustrial (1973), sostuvo la tesis de la centralidad del conocimiento teórico y la tecnología intelectual como ejes axiales de dicha sociedad. Algo que vinculó con el protagonismo de la universidad, entendida como institución productora de la nueva «clase» de expertos, técnicos, científicos, profesionales e ingenieros requerida para gestionar la nueva «complejidad organizada». Desde una perspectiva de orientación tecnocrática, focalizada en el análisis del consenso, previa a la revisión de la concepción más ortodoxa del edificio científico «heredado», y en una época marcada aún por una confianza en el progreso sin sombra apenas de incertidumbre, Bell expuso que dicha sociedad se caracterizaría por la posibilidad de lograr el control y la planificación de las aplicaciones tecnológicas, y que las nuevas actividades de servicios, singularmente las relacionadas con la educación superior, serían cruciales en esta tarea.

Desde un contexto europeo, todavía con los rescoldos encendidos de las revueltas de mayo de 1968, Touraine, en 1969, tres años antes que Bell, escribe el libro *La Sociedad postindustrial*, en el que concede, asimismo, un papel prioritario al conocimiento y a los medios simbólicos de producción. Precisamente, en dicha obra pretende dar cuenta del cambio en el núcleo del conflicto social, articulado en la primera modernidad capitalista en torno a la propiedad de los medios materiales de producción y que ahora se vería desplazado por la tensión relativa al control de los medios simbólicos, lo que marca una profunda distinción entre los grupos con control y aquellos otros, como el estudiantado, carentes de él. Touraine, desde un enfoque muy alejado de Bell, converge, sin embargo, en aludir a la importancia de la nueva clase de trabajadores de la cultura y del conocimiento, formada ya en la universidad. Es cierto que en un breve texto de 1980 se pregunta por la decadencia o transformación de las universidades, anticipando la crisis que atravesará esta institución, pero también entonces concluye su reflexión refiriéndose a su necesaria existencia, si bien con una nueva rearticulación de sus distintas misiones (Touraine, 1980). Cabe aludir, por último, a cómo, incluso desde el otro lado del «telón de acero», investigadores como Radovan Richta (1972) se hacen eco en aquel periodo de la relevancia de lo que denominan la «revolución científico-técnica», ligada a esta nueva «clase» compuesta por personas de la ciencia y la cultura.

Esta oleada de planteamientos que, con tintes celebratorios o pesimistas, confluyen en apuntar a la formación universitaria y al conocimiento experto como el lenguaje hegemónico de la compleja sociedad contemporánea (Lamo, 1996), se incardinan, a su vez, en una larga historia previa de contribuciones que no cabe reproducir aquí.

Es importante señalar, no obstante, que ya desde finales del siglo XIX dicha expansión se produce bajo muy distintos modelos y se acompaña de análisis

muy diversos. Entre los antecedentes más lejanos, cabe destacar, por la actualidad del debate que plantea acerca del modelo de universidad, el corrosivo estudio de Veblen sobre la penetración de los principios pecuniarios y el modelo de la empresa de negocios en la universidad norteamericana. Este estudio fue escrito en 1904 y publicado en 1918 y centra la atención en la gestión de la Universidad de Chicago, de la que fue expulsado. Veblen, en uno de cuyos textos más conocidos, traducido a nuestro idioma y presentado en la REIS (Barañano, 1994; Veblen, (1993) [1919]; 1994), reflexiona sobre el papel protagonista de la ciencia, aliada de la «curiosidad ociosa» en «la civilización moderna», alude también a la apropiación de este recurso central, que considera producto de la herencia colectiva, por intereses privados vinculados a lo que llama la «gran propiedad ausente», que emerge en ese momento. Este autor no solo se refiere a la tensión alrededor de esta cuestión, sino que analiza, asimismo, la «situación bárbara» de las mujeres, subalternadas en su papel social, también en las aulas. Hay que tener en cuenta que, en esta época, destacadas científicas y humanistas realizan contribuciones de relevancia en estas mismas universidades, las cuales tardarán, sin embargo, largo tiempo en concederles el reconocimiento debido, si es que llegan a hacerlo. Las personas del mundo académico y universitario seguirán siendo varones durante décadas, limitando severamente la incorporación de talento femenino. Algo semejante sucede con el alumnado y el profesorado procedentes de los grupos menos favorecidos, por distintas razones de clase, origen étnico o nacional o bien por la diversidad de su orientación sexual o sociocultural, o incluso por su religión (la situación de Veblen, o las vicisitudes vividas por otras personas de enorme relevancia en otro contexto nacional, como Simmel, así lo evidencian). Además, las desigualdades continuarán atravesando de forma profunda la universidad, sin grandes modificaciones, hasta que, de acuerdo con un calendario variable según los entornos geográficos y los distintos modelos sociales, se consolide el nuevo papel del conocimiento y de la educación superior analizado por Touraine o Bell, entre otros, y accedan colectivos más diversos a sus aulas. Algo que también sucederá con sus modalidades organizativas, que irán contemplando una progresiva democratización interna.

Previamente a los retos que la universidad enfrenta hoy, se produjeron avances importantes en dichos terrenos y, en general, en el acercamiento de la universidad y la sociedad. Muchos de ellos convergen en situar a esta institución en la órbita del Estado Social y de Derecho de las sociedades europeas de posguerra, en estas tres o cuatro décadas de regulación decisiva de derechos sociales correspondientes a la segunda mitad del pasado siglo. Así, la primera gran expansión de las plazas universitarias y de su profesorado tendrá lugar en buena parte del mundo europeo en el marco de la cobertura pública de la educación, que incluye entonces este nivel superior. Muchos de los sistemas universitarios de este entorno abren entonces nuevas puertas de acceso, incorporan diferentes sistemas de becas e itinerarios, y reducen los precios públicos, o incluso los eliminan, con el fin de aumentar sustancialmente la escolarización en este nivel de la enseñanza. Numerosas personas accederán a la experiencia de convertirse en las primeras de su familia con formación universitaria y, sobre todo, tendrá lugar una incorporación significativa de mujeres (Salmi, 2018). Surge, en este contexto, se pregunta por la democratización efectiva de estos

estudios, en cuanto a la diversidad de procedencias de sus integrantes, sobre todo, de los colectivos con una vulnerabilidad social de partida (Ariño, 2011; Ariño y Barañano, 2014; Barañano *et al.*, 2014; Merle, 2009; Soler, 2013). De hecho, como se ha recordado recientemente, si bien se trata de un decisivo asunto que reclama una consideración científica más detenida de lo que ha sido el caso hasta la fecha, todo parece apuntar a que el aumento del alumnado universitario no se ha acompañado necesariamente en los «sistemas educativos maduros» de un cambio estructural en la desigualdad social al respecto (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023).

El cambio tardará algo más en producirse en la Europa del sur, donde, la universidad conocerá, por lo general, una expansión de sus plazas públicas desde finales de los años sesenta en adelante, y de manera mucho más rotunda desde los ochenta. Este crecimiento se acompañará, en un primer momento, como describió, entre otros, Sacristán (1966) en su famoso *Manifiesto por una universidad democrática*, de una masificación de las aulas, de la expansión de un sector del profesorado precario y sobrecargado de tareas, y de la escasez de recursos para llevar adelante la investigación, la internacionalización o la docencia. A esta situación se refiere también Fernández Buey (2009), otro intelectual y Profesor Central en el movimiento a favor del modelo de universidad defendido por Sacristán y por buena parte del llamado entonces movimiento de profesores no numerarios.

Pero, pese a ello, las transformaciones de aquel periodo tendrán un impacto reseñable en la universidad española. Concretamente, los años ochenta en adelante son testigo en este país de la consolidación de un nuevo modelo universitario, gracias a la incorporación progresiva a sus aulas de nuevos sectores sociales, sobre todo, de mujeres, y a la ampliación del cuerpo de docentes estables en un nuevo marco normativo, la Ley de Reforma Universitaria, de 1983. El aparato tecnocientífico conocerá, asimismo, un importante impulso en su desarrollo y en su centralidad social. Su conexión con la actividad económica y el tejido productivo, como el de la universidad en su conjunto, se incrementará, sobre todo, a partir de la entrada en este siglo, si bien acompañado de un importante debate acerca de sus modalidades concretas. Desde las perspectivas más economicistas se primará la vinculación de esta actividad de transferencia con el mundo empresarial, mientras que, desde otras, se destacará la importancia de su contribución social y comunitaria (Barañano, 2012a; 2012b; Secretaría General de Universidades, 2011). Esta mudanza se sumará, además, a la que acontece en relación con la primera oleada de democratización organizativa interna de la institución universitaria. Dicho proceso se desencadena en esta parte del mundo, por lo general, de manera inmediatamente posterior a las respectivas transiciones políticas, en las que las personas del medio universitario juegan un papel muy relevante.

97.1.2. Retos contemporáneos y dimensión social de la universidad

Con posterioridad a la etapa de consolidación del nuevo protagonismo social de la universidad y del paradigma científico-tecnológico, se asiste en

este siglo a otra serie de transformaciones vinculadas a nuevos retos y asignaturas pendientes del mundo universitario y a las encrucijadas referidas a su modelo y relación con la sociedad. La primera de ellas es la internacionalización de la actividad universitaria, concretada en la construcción del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, en el caso español, se acompaña de una fuerte movilización estudiantil centrada en el modelo de universidad y en el contenido de sus funciones. Se apunta así la principal encrucijada del sistema universitario, esto es, la definición de su estatuto, funciones y papel en la sociedad actual, así como en su devenir inmediato. Es relevante para la temática considerada en este capítulo porque es a partir de entonces cuando la dimensión social de la universidad se sitúa en el centro de los análisis y de las políticas públicas.

Otra importante transformación de esta segunda etapa es la normalización de múltiples dispositivos orientados a la evaluación de la calidad, concretada en un papel creciente de las agencias destinadas a esta tarea, constituidas a diferentes escalas, desde la europea hasta la autonómica y que llegan a alcanzar un peso decisivo. Y ello en lo relacionado con la valoración tanto de las trayectorias académicas del profesorado como de las principales funciones o actividades del ámbito universitario. Este aspecto va a constituir, asimismo, otro de los ejes centrales de discusión en estas dos últimas décadas, enlazando con otros debates y modificaciones recientes. Cabe destacar aquí la discusión actual sobre la incorporación de criterios cualitativos; la necesidad de tener en cuenta la diversidad de trayectorias docentes o investigadoras según género o de acuerdo con el tamaño y área de los grupos de investigación; y la medición concreta de las misiones universitarias, en especial, de la transferencia, considerando su contribución social o conforme a criterios exclusivamente mercantilistas (Barañano, 2012a, 2012b; Barañano, Maira y D'Antonio, 2014; Secretaría General de Universidades, 2011).

Un tercer factor de transformación se deriva de la incorporación de la perspectiva de género en el mundo universitario, no solo con un aumento reseñable de las titulaciones, institutos y grupos destinados a su estudio, y del alumnado en formación y la investigación en esta temática, sino sobre todo con su aplicación a la propia gestión de la universidad, de acuerdo, además, con lo establecido en el marco normativo existente. Es cierto que dicho cambio coexiste con la pervivencia de segregaciones horizontales recurrentes en la actividad docente, así como con el llamado «efecto tijera», que supone una menor presencia femenina en el mundo universitario conforme se avanza en la edad, y que alcanza su punto más bajo en las posiciones más elevadas del profesorado y del PTGAS. También convive con distintas precariedades que afectan de manera más intensa a las mujeres en la academia (Bustelo, 2023; Castaño, Vázquez-Cupeiro y Martínez-Cantos, 2019; Kuric *et al.*, 2020; Tildesley y Bustelo, 2024; Vázquez-Cupeiro y Elston, 2006) y con distintas resistencias formales e informales, tanto en lo que se refiere a la revisión de las genealogías científicas, recuperando contribuciones femeninas invisibilizadas, como a la inclusión de esta perspectiva de manera habitual en la docencia o en la investigación (Campanini y Pizarro, 2021; Castaño y Vázquez-Cupeiro, 2016).

En cuarto lugar, la atención se focaliza también en esta etapa en la constatación de una menor incorporación a sus aulas de personas de un origen socioeconómico menos favorecido, con edades u origen nacional o étnico diversos o con una situación de discapacidad. Estas últimas apenas formaron parte del nuevo estudiantado que repobló las aulas en las décadas finales del siglo pasado, lo que contrasta de manera aguda con el marco normativo y la propia evolución de la sociedad en este terreno (Barañano y Velázquez, 2023). La desigualdad se acrecienta incluso en el caso de determinadas actividades, como las relacionadas con la movilidad nacional o internacional, que siguen contando con un respaldo económico muy limitado e insuficiente para una parte importante del alumnado.

Los cambios señalados, y otras transformaciones adicionales que no cabe reseñar aquí, apuntalan un contexto actual de encrucijadas, dilemas y logros, pero también de riesgos. Entre las encrucijadas que rodean al mundo universitario toma la delantera hoy, en nuestro caso, la referida a su misma concepción y función social, así como a su estatuto como servicio público, su vinculación con el mercado y el sector privado y también con la desigualdad. Lo que se relaciona, asimismo, de manera directa, con la financiación de la universidad pública y la responsabilidad también pública del conjunto del sistema universitario, como sucede en distintos países europeos, y también en España. Todas estas cuestiones enlazan, por otra parte, con lo que en la primera década de este siglo se denomina la dimensión social de la universidad, en lo que respecta, sobre todo, a su relación con la sociedad y, más concretamente, a su alumnado, como se ha vuelto a recordar de forma reciente (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023), y en la que centramos la atención en este texto.

Cabe finalizar este epígrafe con una breve alusión a cuatro aspectos reseñables de dicha dimensión social que justifican su elección como eje prioritario de estas páginas. Hay que señalar que, en primer lugar, el protagonismo de esta dimensión se produce en el marco de la gran metamorfosis del sistema universitario que representa el llamado Plan Bolonia, que, además de propulsar otros debates, evidencia el contraste existente entre los objetivos proclamados y las limitaciones de su cumplimiento efectivo entre un sector muy amplio del estudiantado (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023). Así sucede con la movilidad, como corrobora el análisis de Eurostat (2009) y ponen de manifiesto también muy pronto las reivindicaciones de los estudiantes de Europa. También es el caso de la agilización de los reconocimientos entre sistemas educativos y titulaciones, o del objetivo de la dedicación exclusiva al estudio, cuando, por ejemplo, en el caso español, se constata el elevado volumen de estudiantes que lo compatibilizan con el trabajo (Finkel y Barañano, 2014a, 2014b; Finkel, Parra y Carbonell, 2024). Algo semejante se evidencia respecto de la carencia de suficientes acompañamientos y recursos para abordar en condiciones adecuadas las transiciones entre niveles educativos o al mercado laboral, debido a la persistencia de desigualdades (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023).

En segundo lugar, es importante focalizar la atención en la dimensión social de la universidad en relación con su alumnado, porque así se establece tanto en las sucesivas cumbres de ministros europeos celebradas durante este

siglo como en distintas declaraciones de organizaciones vinculadas a la misma, como la European Students' Union (ESU), la European University Association (EUA) u otros actores sociales. Por lo que respecta a las primeras, cabe señalar que ya en la cumbre celebrada en Praga, en 2001, se alude a dicha dimensión, aunque sea aún de manera muy breve, citando la importancia de eliminar las barreras a la movilidad y al aprendizaje a lo largo de la vida. Las referencias a la importancia de abrir las puertas de la universidad a un estudiantado más amplio y de ofrecerles unas «condiciones de vida y de estudio» más adecuadas en la dirección de la igualdad de oportunidades, se recoge con posterioridad en los comunicados de las Conferencias de Ministros Europeos de Berlín, en 2003, o de Bergen, en 2005. Será en la Conferencia de Londres de 2007 cuando, junto con otros objetivos, como el apoyo a la movilidad internacional, se detalle de forma más explícita la noción de dimensión social. En esta dirección, se afirma que el estudiantado universitario debe «reflejar la diversidad de nuestras poblaciones, a escala europea, nacional y regional» (Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, 2007). Se ha caracterizado esta propuesta, sobre todo por parte de Antonio Ariño en el caso de la Sociología española, como de equidad participativa, más orientada a conseguir una presencia numérica de los distintos colectivos sociales por origen sociofamiliar en la universidad, equiparable a su participación en el conjunto de la sociedad, que a erradicar la desigualdad existente (Ariño, 2011; Ariño y Alegre-Sánchez, 2023; Barañano, *et al.*, 2014). Se insta, así, a eliminar la infrarrepresentación del alumnado procedente de progenitores de ocupaciones o estudios bajos, así como, en sentido contrario, a minimizar la sobrerrepresentación relativa de las y los estudiantes cuyo origen sociofamiliar se sitúa en los estudios superiores.

Las sucesivas cumbres de ministros de Europa van a continuar incidiendo en la relevancia de atender a esta dimensión social, en la necesidad de hacer realidad este objetivo, y también en la importancia de analizar con precisión los logros alcanzados y pendientes en este terreno. Así, en la última Conferencia de Ministros celebrada en 2024 en Tirana se reafirma la importancia de la dimensión social del EEES y se señala la importancia de conocer las condiciones económicas y sociales, de estudio y de vida del estudiantado europeo, así como de contar para este fin con instrumentos de medición adecuados. Por su parte, la principal asociación de estudiantes de Europa, la ESU, en su informe de 2020 (European Students' Union, 2020), va a ratificar la importancia de la dimensión social de los sistemas universitarios, pero, al mismo tiempo, vuelve a poner de manifiesto tanto las limitaciones de los avances alcanzados como la necesidad de un análisis más profundo y detallado de esta importante cuestión pendiente. Esta asociación recomienda, además, que dicho estudio se lleve a cabo desde una visión de conjunto de las condiciones de vida y estudio del alumnado universitario y de la incidencia de la desigualdad en este sensible ámbito.

La tercera razón para centrar el análisis sociológico de la universidad en dicha dimensión social, en lo relacionado sobre todo con su alumnado, se deduce también entonces de las declaraciones de estos importantes agentes sociales, incluyendo al estudiantado, que convergen en señalar la insuficiencia

de los análisis disponibles y en la necesidad de contar con un conocimiento más detallado de esta cuestión.

Por último, la conveniencia de atender a la dimensión social de la universidad se apoya en su estrecha conexión con uno de los debates, sino el principal, presente hoy tanto en la literatura científica como en las discusiones sociales, relativo al modelo de universidad y a su devenir. Este debate se articula en la actualidad alrededor de su concepción como bien público y parte del Estado social, bajo diferentes versiones, incluyendo su orientación hacia el modelo de la llamada universidad posneoliberal, inclusiva, igualitaria y democrática (Evans, 2018), de una parte y, de otra, de su configuración «neoliberal», privada y socialmente restringida (Brunner *et al.*, 2019; Burawoy, 2021; Williams, 2012). Burawoy incluye ahí tanto los severos recortes en la financiación, conocidos incluso por centros universitarios del prestigio de Berkeley, como la masificación de las aulas, la reorientación de los gastos universitarios por mor de la contratación de una nueva capa de gerentes de salarios desorbitados (algo que recuerda a lo planteado por Veblen hace más de un siglo), el apoyo comercial a la «marca», más que a las misiones genuinamente universitarias, esto es, la docencia, la investigación y el intercambio de conocimiento con la sociedad o, en fin, la burocratización de la vida cotidiana, que dificultaría de forma severa la concentración de su actividad en dichas misiones.

Paralelamente, asistimos hoy al despliegue a escala global de otra discusión que, si bien no podemos abordar en este escrito, no queremos dejar de mencionar. Este segundo debate, estrechamente unido al anterior, parte de la consideración de que podríamos estar asistiendo al impulso de un modelo de universidad desinteresado de su contribución al fortalecimiento de la igualdad y la cohesión sociales, la tolerancia y el pensamiento crítico o el avance social, para restringirse a su función económica o incluso, en algunos casos, vincularse a la denominada «democracia iliberal» (Matei, 2018; Rupnik, 2017). Los tiempos de incertidumbre y nuevos riesgos que vivimos (Castel, 2010; Ramos y García, 2021) podrían estar pavimentando el camino por el que podría avanzar este modelo (Matei, 2018). Los enormes impactos de la pandemia por COVID-19 y de los conflictos bélicos en curso, incluso en Europa; las consecuencias del rechazo en ascenso entre algunas posiciones políticas de los valores democráticos y de determinados colectivos, como las personas de origen extranjero o socialmente vulnerables; la oposición a los avances en la igualdad de género, o según condición social o étnica; así como la circulación de discursos negacionistas de la ciencia, el conocimiento y la cultura, podrían acabar incidiendo en el rumbo de una institución concebida hasta ahora como una parte central de las sociedades democráticas europeas. Surge entonces la pregunta acerca de si la confianza en la universidad, la ciencia, el conocimiento y la cultura podrían verse empañadas por este clima de miedo y vulnerabilidad, más presente en algunos territorios. En lo que respecta al caso de la sociedad española, hay que señalar, sin embargo, que las sucesivas encuestas de opinión realizadas hasta la fecha confirman la alta valoración que se otorga al Sistema Universitario Español, siendo las universidades las

instituciones que más confianza inspiran, solo por detrás de los hospitales, y seguidas por los centros públicos de investigación (Fecyt, 2024), por lo que los riesgos e incertidumbres actuales no parecen haber socavado su prestigio.

97.1.3. Principales rasgos del sistema universitario español (SUE)

Conviene, antes de acabar este primer apartado de contexto general, esbozar, aunque sea muy brevemente, los rasgos principales del sistema universitario español (SUE) y de su evolución desde finales de los años sesenta hasta la actualidad. Se ha aludido ya a la notable expansión del alumnado universitario en este periodo, que se mantiene hasta el curso 2000-2001 y que es exponencial hasta entonces (Soler, 2013, p. 148). La otra cara de este crecimiento es la ampliación de las plazas universitarias públicas en España durante todo este periodo, incluyendo la creación de nuevas universidades, también en diferentes localizaciones de la geografía nacional, donde no se contaba antes con este tipo de equipamiento. El número de universidades públicas casi dobla el de privadas hasta el inicio de la pasada década. La primera gran transformación de la universidad española, sustanciada en el vuelco numérico en su alumnado y el paso a una «universidad de masas» (Trow, 1973), incluyendo el notable aumento de la incorporación femenina y de las y los estudiantes de origen familiar más popular, se produce así en el contexto de una fuerte expansión de la oferta pública en este nivel educativo, y de acercamiento de este servicio a territorios donde antes no estaba presente, en un contexto de ayudas y becas a la movilidad que difícilmente cubrirían el coste completo del desplazamiento.

Este cambio es consistente con el producido en el marco normativo, que conoce la publicación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En su introducción, la LRU define la universidad como «auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas comunidades autónomas». En el artículo 25 de su título IV se alude también al estudio como «un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico». Se ratifica además la importancia de la autonomía universitaria, incluida en el número 10 del artículo 27 de la Constitución española, marcando una nueva orientación frente a lo que se caracteriza como «el tradicional ordenamiento jurídico administrativo centralista de la Universidad española», y acompañando este cambio de una redistribución competencial recogida en el Título VIII de la norma suprema y en los «correspondientes Estatutos de Autonomía». La otra cara de la autonomía universitaria es «el control del rendimiento y la responsabilidad», también recogido en la LRU. El binomio autonomía/responsabilidad se mantendrá en los sucesivos textos legales hasta la actualidad, si bien la referencia más frecuente, ya presente en la LOU, será a la combinación de autonomía con rendición de cuentas y transparencia, que todavía se reproduce en la LOSU.

De otro lado, la descentralización de buena parte de las competencias a las comunidades autónomas va a tener hondas consecuencias en el modelo universitario, impulsando en este periodo la creación de nuevas universidades públicas

en distintas autonomías, y, más tarde, de otras privadas. En relación con las primeras, este desarrollo se produce de acuerdo con dos modalidades distintas. Una de ellas es el modelo de universidad regional única, como sucede en nueve comunidades, en muchos casos, con diversos campus en distintas localizaciones. El otro se sustancia en la coexistencia de distintas universidades en una misma C. A., como sucede en Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias, Madrid, Galicia, Castilla y León y la Región de Murcia.

TABLA 97.1. *Distribución de las universidades públicas y privadas en el territorio*

| | 2023- 2024 | 2022- 2023 | 2021- 2022 | 2020- 2021 | 2019- 2020 | 2018- 2019 | 2017- 2018 | 2016- 2017 | 2015- 2016 |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Total | 91 | 89 | 86 | 84 | 83 | 83 | 82 | 82 | 82 |
| Pública | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Privada | 41 | 39 | 36 | 34 | 33 | 33 | 32 | 32 | 32 |
| Andalucía | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| Pública | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Privada | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Aragón | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asturias | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Baleares (Islas) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Canarias | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Pública | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Privada | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Cantabria | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Castilla-La Mancha | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Castilla y León | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Pública | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Privada | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Cataluña | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |

TABLA 97.1. *Distribución de las universidades públicas y privadas en el territorio*
(continuación)

| | 2023- 2024 | 2022- 2023 | 2021- 2022 | 2020- 2021 | 2019- 2020 | 2018- 2019 | 2017- 2018 | 2016- 2017 | 2015- 2016 |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Pública | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Privada | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Comunidad Valenciana | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Pública | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Privada | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Estado | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pública | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Privada | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Extremadura | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Galicia | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Pública | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Privada | 1 | 1 | . | . | . | . | . | . | . |
| Madrid (Comunidad de) | 19 | 18 | 17 | 15 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| Pública | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Privada | 13 | 12 | 11 | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Murcia (Región de) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Pública | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Privada | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Navarra | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| País Vasco | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Rioja (La) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pública | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Privada | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

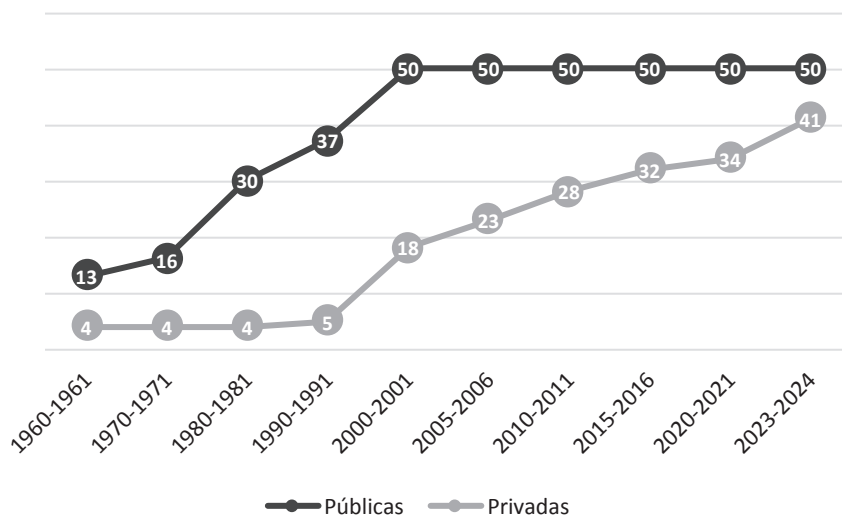
Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Si bien, inicialmente se produjo un cierto debate respecto de la oportunidad de implantar universidades en localidades que no habían contado con estas instituciones con anterioridad, lo cierto es que la evidencia empírica almacenada desde entonces coincide en poner de manifiesto la importante contribución de

esta dotación pública. Y ello, tanto en lo relativo a la facilitación del acceso universitario a poblaciones alejadas de los centros metropolitanos como a la producción de conocimiento, ciencia y cultura y a su difusión entre sectores más amplios como en lo que se refiere a su aportación al PIB autonómico (Conferencia de Consejos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2014), que en ámbito estatal se ha estimado en un 2,12 % para el año 2017 (CRUE-IVIE 2019).

La LRU incluye, asimismo, la regulación de las universidades privadas, cuyo número, cinco en total hasta el curso 1990-1991, registra un fuerte aumento desde esta década hasta el final del pasado siglo, en que se llegan a contabilizar dieciocho. A partir de entonces, su crecimiento va a continuar de manera imparable hasta alcanzar la cifra de cuarenta y uno en el curso 2023-2024, esto es, solo nueve por debajo del número total de universidades públicas, como se recoge en el gráfico 97.1. Mientras tanto, el número de universidades públicas permanece estable desde 1998, cuando se creó la Universidad Politécnica de Cartagena.

GRÁFICO 97.1. *Evolución de las universidades del SUE públicas y privadas*



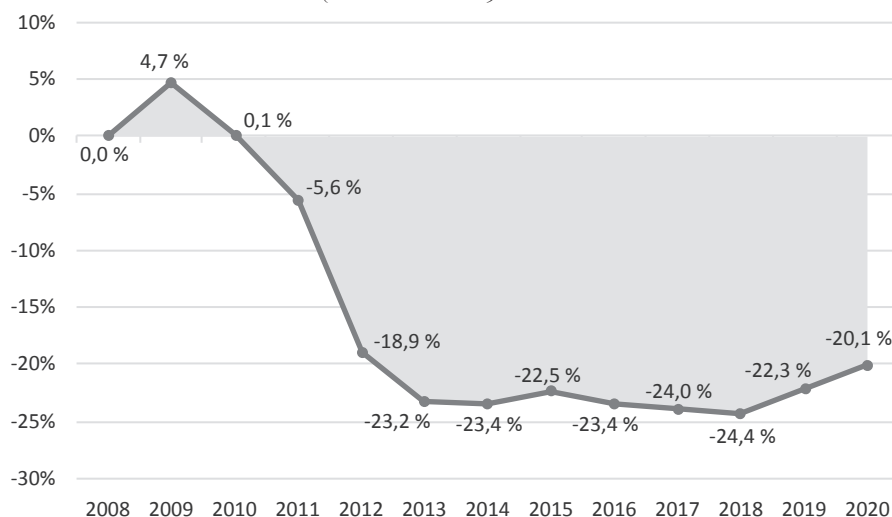
Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Este fuerte crecimiento de la oferta privada va a convertirse en el centro del debate referido a la formación universitaria y al SUE. Y no solo en lo que respecta a su aspecto fundamental, esto es, el aumento de alumnado y de titulaciones de estos centros, que será especialmente notable en este siglo, sino también por lo que se refiere a distintas modalidades de colaboración con el sector privado, que incluye «la creación de empresas de base tecnológica», recogida en el Título VII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). La implantación del EEES va a ser también terreno abonado para el recrudecimiento de la discusión acerca de la penetración de

criterios y enfoques mercantilistas en la universidad, impulsando, de otro, la reivindicación relativa a la dimensión social de la universidad, así como la necesidad de atender a la igualdad, según diferentes criterios, y la orientación de sus misiones hacia la cohesión social y el desarrollo sostenible, en tensión con los objetivos vinculados al mercado. Además, la LOU establece la creación la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación con el fin de fomentar la «cultura de la evaluación», que tendrá un gran impacto en la transformación del SUE.

En este contexto de transformaciones y tensiones, irrumpe la aguda crisis financiera de 2008, provocando un descenso brusco de la financiación de la universidad y de la actividad científica y tecnológica, cuyo impacto aún no se ha superado. Cabe aquí referirse a una situación casi crónica de policrisis (Tooze, 2021), marcada por sucesivas y múltiples restricciones que han derivado en la conformación de nuevo de un sector del profesorado de elevada vulnerabilidad, así como en la extensión de situaciones de precariedad entre todo el personal, incluyendo el retraso de las carreras académicas y profesionales, las limitaciones de las tasas de reposición o la reducción de los reconocimientos por la asunción de distintas responsabilidades o actividades (Díaz-Santiago, 2013; 2016). Muchas universidades, sobre todo las históricas y de mayor tamaño, experimentan, asimismo, dificultades para mantener su valioso patrimonio y sus servicios de manera adecuada. Ello es debido a que, como se observa en el gráfico 97.2, en 2012 cae abruptamente la financiación de las universidades públicas españolas y se inicia una tendencia a la baja que solo empieza a recuperarse, y lentamente, en 2020, año en que se está aún muy lejos de regresar al nivel de financiación previo a la crisis.

GRÁFICO 97.2. *Variación de la financiación de las universidades españolas en términos reales (base: año 2008)*



Fuente: European University Association (2020).

La baja inversión global en educación superior adopta, además, perfiles muy distintos en unas comunidades autónomas y en otras, resultando la infrafinanciación universitaria más aguda en las comunidades autónomas de Madrid y Castilla y León. Concretamente, es en Madrid donde la financiación por estudiante alcanza una cifra más baja, de 5467 € por alumno universitario. Este dato contrasta con el crecimiento económico de Madrid en el mismo año, el más elevado de todas las comunidades autónomas.

TABLA 97.2. *Transferencias corrientes por alumno de grado o máster en las distintas comunidades autónomas (2025)*

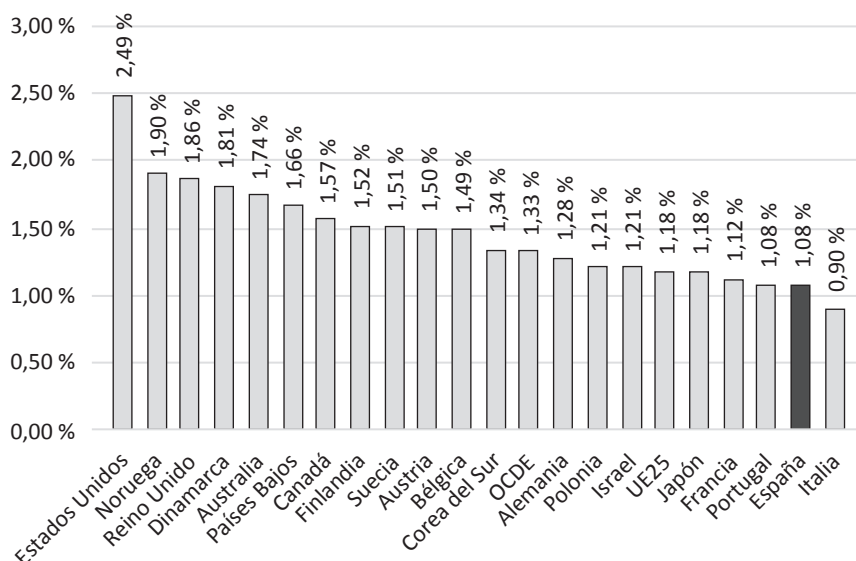
| <i>Comunidad autónoma</i> | <i>Gasto en euros por alumno</i> |
|---------------------------|----------------------------------|
| Asturias | 10 274 |
| Galicia | 9655 |
| Castilla-La Mancha | 9353 |
| Navarra | 8976 |
| Baleares (Islas) | 8324 |
| Andalucía | 8263 |
| Aragón | 7987 |
| Cantabria | 7770 |
| Extremadura | 7505 |
| País Vasco | 7161 |
| Rioja (La) | 7142 |
| Cataluña | 7137 |
| Comunidad Valenciana | 7062 |
| Canarias | 6518 |
| Murcia (Región de) | 5843 |
| Castilla y León | 5670 |
| Madrid (Comunidad de) | 5467 |

Fuente: Silió (2025).

Si comparamos la situación española con otros países de la OCDE, puede observarse que los datos coinciden en mostrar la persistencia de una infradotación semejante. El gráfico 97.2 muestra que en 2019 (año previo a la pandemia), entre los veinte países considerados, España se situó en la parte baja del *ranking* en cuanto a inversión universitaria, destinando a esta un 1,08 % de su PIB, solo por delante de Italia. En comparación, el promedio de la OCDE fue del 1,33 % y el de la UE de veinticinco miembros del 1,21 %. España sigue, así, dedicando una proporción menor de su riqueza nacional a la educación superior y a los servicios asociados de I+D+i, por comparación con los países analizados. Además, al considerar la inversión en relación con la renta per cápita, España también se

encuentra por debajo de la mayoría. En definitiva, la financiación universitaria no parece haber figurado entre las prioridades, ni cuando se mide como porcentaje del PIB ni cuando se compara con su capacidad económica, ya que otros países con menor renta muestran un compromiso mayor en este ámbito.

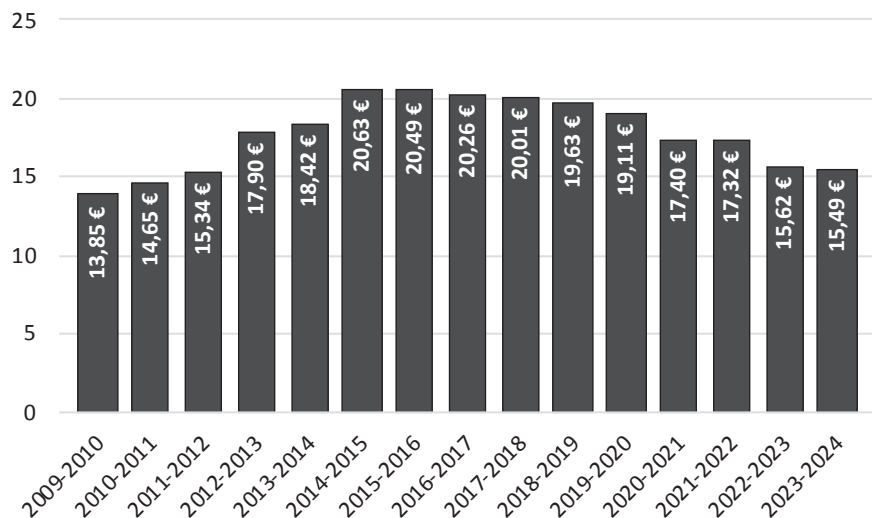
GRÁFICO 97.3. *Gasto del PIB instituciones universitarias en centros que imparten grado, máster y doctorado (2019, %)*



Fuente: Datos de la OCDE a partir de CRUE (2022), *La Universidad Española en Cifras*.

Otro aspecto estratégico de la penetración de criterios mercantilistas en la universidad se refleja en el comportamiento de un aspecto de gran relevancia en la dimensión social universitaria, los precios públicos de los estudios. En este sentido, si bien la LOU sigue definiendo la actividad universitaria como un «servicio público», la media nacional de dichos precios registra un reseñable aumento a partir del curso 2011-2012, precisamente durante la etapa de crisis, sin que vuelvan a ceder de forma significativa hasta el inicio de esta década, como se deriva del gráfico 97.4.

La disparidad de precios existente entre unas comunidades autónomas no desaparece en absoluto en este contexto de crisis. Se conforma así una gran asimetría en este terreno que, quince años después, sigue vigente. Es cierto, sin embargo, que el Real Decreto Ley 17/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueban medidas de apoyo al sector cultural y de carácter tributario para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19 incide en este aspecto, estableciendo la necesidad de tender a una reducción significativa y gradual de los precios públicos (Sacristán, 2023). Esta reciente

GRÁFICO 97.4. *Evolución del precio medio del grado (primera matrícula)*

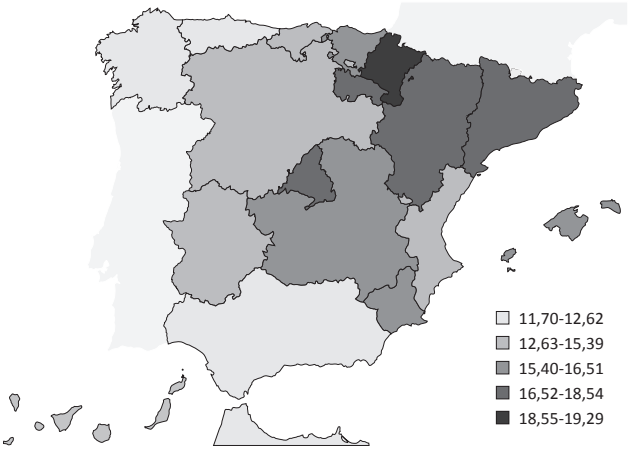
Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

orientación de política universitaria se profundiza en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en la que se alude al «derecho al acceso según niveles socioeconómicos» o a la necesidad de avanzar hacia «el horizonte de la gratuidad», así como en dirección a «la reducción de los precios públicos» o la «disminución» de las diferencias existentes al respecto entre unas comunidades autónomas y otras. Objetivos que se enmarcan en las referencias de la LOSU a ofrecer «un servicio público de calidad», contribuir «al bienestar, la justicia y cohesión sociales, el desarrollo económico y sostenibilidad», así como a la «inclusividad», «no discriminación», «formación de ciudadanía» y «derechos humanos fundamentales» en el marco de una universidad accesible, democrática, participativa, de formación de ciudadanía y que garantice los derechos humanos fundamentales.

Se da la circunstancia de que algunas de las comunidades autónomas con los precios públicos más elevados (véase tabla 97.3) son también las que cuentan con más universidades privadas (véase gráfico 97.4). Así sucede en la comunidad autónoma de Madrid, con catorce universidades privadas y un precio medio del crédito en primera matrícula el curso pasado de 18,54 €, el segundo más alto de España, y con Cataluña, con cinco universidades privadas y la tercera posición entre las de precios más altos, con 18,14 €. En ambos casos, el número de estas últimas supera ya al de las públicas, que, en el caso de Madrid, representan menos de la mitad de las primeras. Este desplazamiento pone de manifiesto la honda transformación registrada por el SUE, en especial, en lo que respecta a las universidades de algunos territorios que, paradójicamente, como sucede en el caso de Madrid, son los que arrojan una situación económica más favorable.

TABLA 97.3. Precio medio del crédito de grado (primera matrícula) por comunidades autónomas en el curso 2023-2024

| Comunidad autónoma | Precio medio |
|--------------------------|--------------|
| Media nacional | 15,49 |
| Galicia | 11,70 |
| Asturias (Principado de) | 12,34 |
| Canarias | 12,50 |
| Andalucía | 12,62 |
| Cantabria | 13,34 |
| Extremadura | 14,22 |
| Castilla y León | 15,06 |
| Comunidad Valenciana | 15,39 |
| Baleares (Islas) | 15,48 |
| Murcia (Región de) | 15,70 |
| Castilla-La Mancha | 16,09 |
| UNED | 16,21 |
| País Vasco | 16,51 |
| Rioja (La) | 16,89 |
| Aragón | 17,32 |
| Cataluña | 18,14 |
| Madrid (Comunidad de) | 18,54 |
| Navarra | 19,29 |



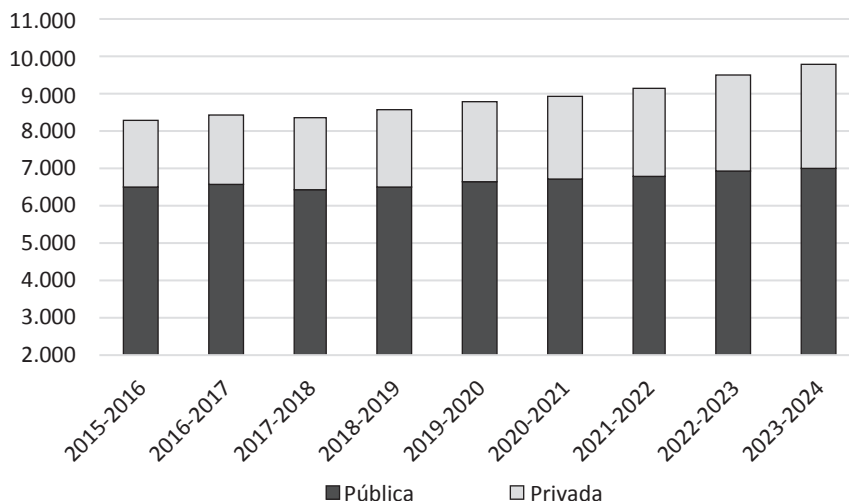
Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

GRÁFICO 97.5. *Distribución territorial de las noventa y una universidades españolas (curso 2023-2024)*



Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, estadística de universidades, centros y titulaciones.

El crecimiento constante y paulatino de la parte privada del SUE se constata, asimismo, en el número de titulaciones impartidas según el tipo de universidad, como se observa en el gráfico 97.6.

GRÁFICO 97.6. *Número de titulaciones impartidas, según el tipo de universidad*

Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Hay que tener en cuenta que esta mudanza del SUE se acompaña en este siglo de un fuerte aumento del número y la diversidad de las titulaciones universitarias, que se añade a la diversificación creciente de los escalones formativos internos, singularmente, con la incorporación de los másteres oficiales del EEES. Y es en estos nuevos estudios donde se produce un mayor incremento de los precios públicos, por comparación con los de los grados o incluso del doctorado, mucho más reducidos. No cabe bajar aquí al detalle de su evolución comparada, dada su gran diversidad, pero, sin duda, se trata de una cuestión central para la consideración del impacto de las políticas de ajuste en el medio universitario, de acuerdo con la preocupación expresada por ESU incluso antes del estallido de la crisis a finales de la primera década de este siglo (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023).

Más allá de las enseñanzas regladas, otros estudios registran también un proceso de aumento de su diversidad, tanto en el tipo de titulaciones a las que conducen como de sus contenidos o sus objetivos. Entre estas variadas modalidades formativas y pedagógicas cabe citar la formación dual; la formación permanente y a lo largo de la vida; la formación continua del profesorado; la formación en competencias específicas o la vinculada a las llamadas universidades de la experiencia o para personas mayores, etc. La complejización se produce también en las actividades investigadoras y de transferencia y en las modalidades de acceso del alumnado. Estas últimas amplían la dirigida a las personas mayores de veinticinco años con otras dos, orientadas a las personas mayores de cuarenta y de cuarenta y cinco años, respectivamente. Se facilita, asimismo, la incorporación desde la formación profesional, eliminando, al tiempo, algunas rigideces que rodeaban al sistema de acceso, relativas al bachillerato cursado.

97.2. El estudiantado en el sistema universitario español: dimensión social y transformaciones

La expansión que ha venido experimentando el Sistema Universitario Español, como se ha presentado en el apartado anterior, ofrece características y ritmos muy desiguales en el territorio en lo referido al número de universidades públicas y privadas, a la financiación de las comunidades autónomas y a los precios públicos, junto con la expansión de las titulaciones impartidas por las universidades privadas frente a la oferta de las públicas. Todo ello se ha acompañado de importantes cambios referidos al estudiantado. Estos tienen que ver, sobre todo, con su expansión y diversificación, con la creciente presencia femenina y con las transformaciones –y persistencias– referidos a la desigualdad según origen sociofamiliar.

97.2.1. La expansión de la matrícula

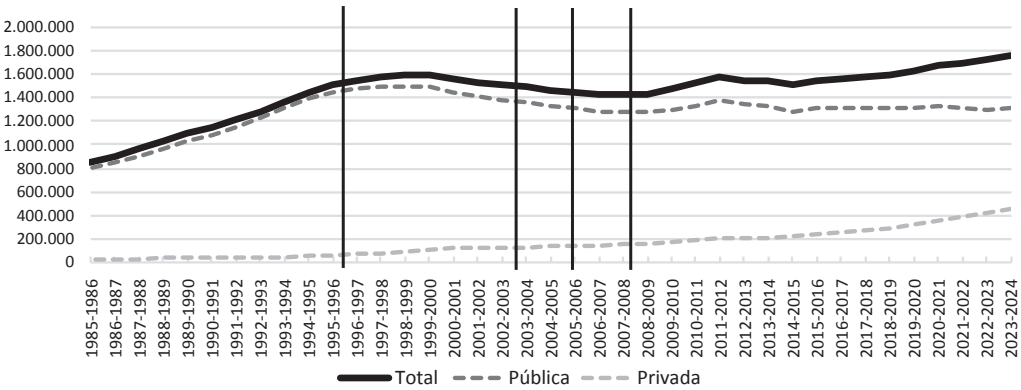
La primera y más evidente transformación experimentada por la población estudiantil se produce como correlato de la expansión institucional de los centros universitarios. Nos referimos a los cambios que se han venido produciendo en la matrícula y en su composición.

Desde mediados de la década de los ochenta el SUE experimenta una notable expansión en términos de matrícula. Esta transformación ha estado impulsada por diversos factores, entre ellos, el crecimiento demográfico y el aumento progresivo del nivel educativo de la población, y también el reconocimiento institucional del valor estratégico del conocimiento y la cualificación profesional en un contexto de cambio económico y tecnológico.

En el gráfico 97.7 se han señalado con líneas verticales los distintos periodos que cabe distinguir en relación con la evolución de la matrícula universitaria. Durante las décadas de los ochenta y noventa, se produce una importante expansión de esta, que se asocia con la llegada de la denominada «generación del *baby boom*» a la universidad. Los años transcurridos entre 2000 y 2008 se caracterizan por un fuerte desarrollo económico y una elevada oferta de trabajo que desincentiva a algunas personas jóvenes a cursar estudios universitarios en detrimento de la búsqueda de empleo en sectores con altas remuneraciones y escasas cualificaciones. Por decirlo rápidamente, un porcentaje significativo de este colectivo opta por emplearse en sectores con importante oferta de empleo entonces, como la construcción y hostelería. A finales de 2008, se produce una lenta recuperación de la matrícula, debida, fundamentalmente, a la de posgrado, que continúa en el periodo 2009-2011. En este último periodo se produce también un reseñable incremento de becas, pero, de otro lado, como consecuencia del impacto de la crisis económica, se dispara el paro juvenil. El desempleo, que parte en 2009 de un 56 % entre las personas de dieciséis a diecinueve años y de un 33 % entre las de veinte a veintiséis, se incrementa terriblemente hasta el 73 % y 48 % respectivamente en las mismas franjas de edad en 2012. Durante el periodo

2012-2015, aunque el paro se mantiene alto (en 2014 se llegaba al 70 % en la franja dieciséis a diecinueve años y al 50 % entre los jóvenes de veinte a veintiséis años), se produce un aumento muy significativo de los precios públicos universitarios, lo que se acompaña de un descenso importante de la matrícula. Hasta 2015, no se empieza a recuperar lentamente la matrícula universitaria, al mismo tiempo que, desde 2018, se inicia una reducción gradual de sus precios públicos, que va a resultar más relevante desde el curso 2022-2023, si bien persisten profundas diferencias autonómicas.

GRÁFICO 97.7. *Estudiantes matriculados en universidades públicas y privadas (incluyendo grado, primer y segundo ciclo, máster y doctorado)*



Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Los cambios del SUE se acompañan de un nuevo proceso: la progresiva expansión, desde 2011, de la matrícula en centros universitarios privados, que se acelera a partir de 2014, mientras la matrícula en centros públicos va descendiendo ligeramente. La tabla 97.4 permite observar estas tendencias, tomando como base la etapa de mediados de los años ochenta. En cuarenta años, la matrícula universitaria pública se multiplica por 1,6, mientras que la privada lo hace por 15,7.

TABLA 97.4. *Variación en la matrícula en universidades públicas y privadas (incluyendo grado, primer y segundo ciclo, máster y doctorado)*

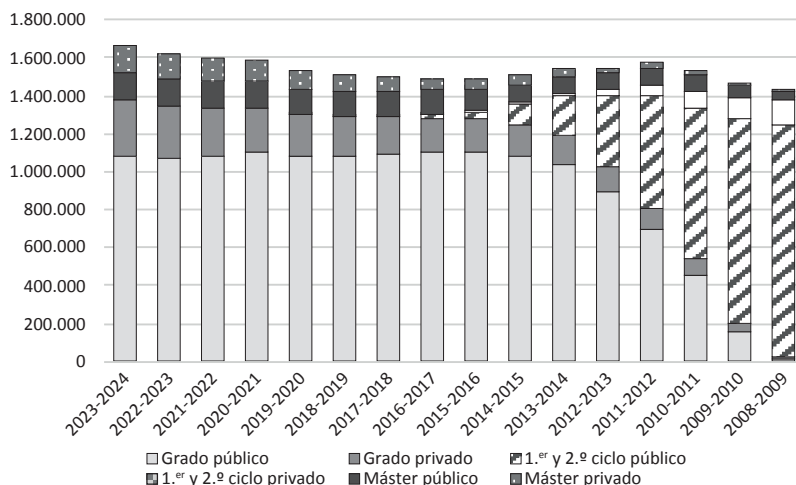
| | 1985-1986 | 1999-2000 | 2008-2009 | 2011-2012 | 2014-2015 | 2023-2024 |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 100 | 186 | 167 | 184 | 176 | 206 |
| Pública | 100 | 186 | 160 | 172 | 161 | 164 |
| Privada | 100 | 356 | 538 | 698 | 768 | 1570 |

Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Estos cambios, además, transcurren de forma diferenciada en los distintos niveles educativos. A partir de 2010, con la implantación del EEES, las licenciaturas y diplomaturas de primer ciclo se ven reemplazadas por los actuales grados, en los que las universidades privadas van ganando peso de forma sostenida. En los másteres, sin embargo, es donde los centros privados encuentran su nicho, y van consolidando una oferta de posgrado que empieza como minoritaria en 2012, pero que en la actualidad ya ha sobrepasado a la pública en número de plazas ofertadas. En el presente curso 2024-2025, el 63 % de las plazas de máster oficial ha estado en manos de centros privados, frente al 37 % ofrecido por las públicas (Silió, 2024).

Este fenómeno del *sorpaso* de las universidades privadas en los másteres debe estudiarse con mayor detenimiento, y excede los objetivos de este capítulo. Podemos apuntar, sin embargo, a varios fenómenos: por un lado, la reducida cobertura pública de la elevada demanda de plazas en los másteres habilitantes, requeridos para ejercer la correspondiente profesión, terreno en el que la oferta privada ha encontrado un importante nicho, mientras que la universidad pública ha acusado el impacto de su deficiente financiación, entre otros aspectos (en el caso del Máster en Psicología General Sanitaria, las plazas privadas alcanzaron en 2024 el 84,4 %, frente al 15,6 % de las públicas (8393 vs. 1532). Por otro lado, los precios públicos de las universidades públicas de algunas comunidades autónomas no resultan competitivos al haberse quedado fuera de los acuerdos impulsados para su reducción (Sacristán, 2023). Por último, es necesario evaluar el efecto llamada que ejerce el mundo privado apelando a una enseñanza más personalizada, que permite construir vínculos y utilizar redes profesionales, en contraste con las carencias de los recursos económicos y humanos de la universidad pública en este periodo.

GRÁFICO 97.8. *Evolución del alumnado universitario en España por nivel académico*

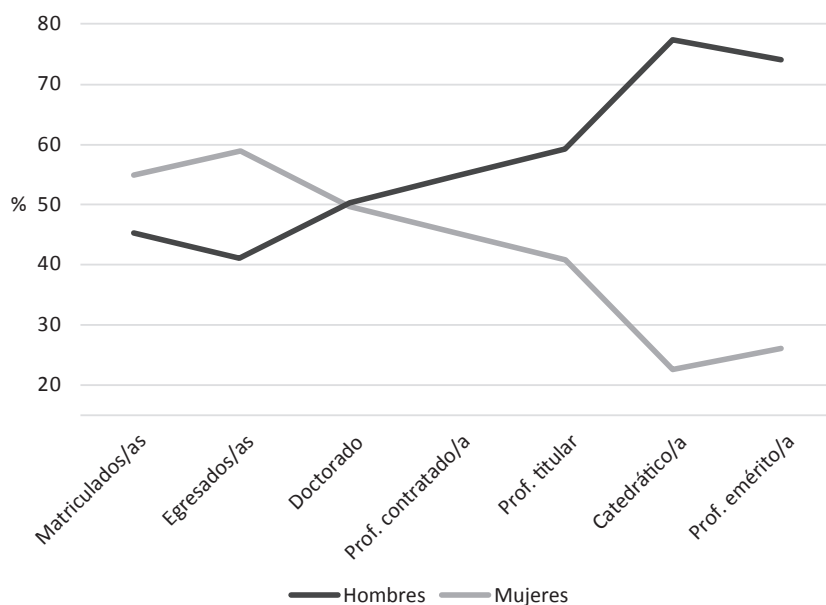


Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

97.2.2. Las desigualdades de género

Se ha mencionado más arriba que, como ocurre en otros países, el SUE no escapa a la desigual trayectoria que experimentan las mujeres frente a sus colegas varones desde el momento en el que se matriculan en la universidad. Esta diferencia se expresa mediante el denominado gráfico de «tijera», que no solo muestra una diferencia estática entre dos variables, sino una tendencia creciente en la desigualdad o desequilibrio entre ellas. Los datos de 2020 muestran que, siendo mayoritariamente mujeres las que se matriculan y gradúan en la universidad, va decayendo su peso de forma gradual, equivaliendo entre las que llegan a doctorarse al de los varones. A partir de este momento, y a medida que progresan en sus carreras y van ocupando puestos de mayor estatus, va disminuyendo el porcentaje de mujeres frente al de varones. Ello evidencia la persistencia de techos de cristal en la carrera académica. Este efecto tijera es paralelo al existente en la diferencia salarial entre hombres y mujeres (Massó, Golías y Nogueira, 2021).

GRÁFICO 97.9. *Desigualdades de género en el sistema universitario español*

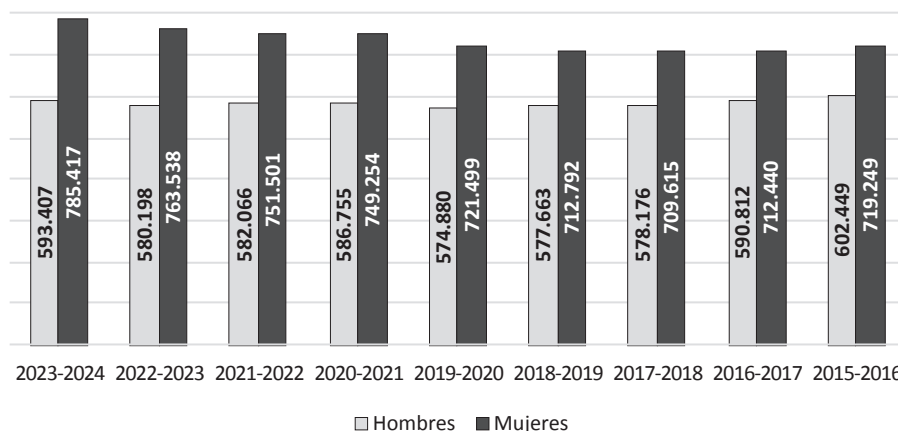


Fuente: Campos, Neila (2020). «El género en la carrera académica, ayer y hoy». *Universidad, una conversación pública sobre la universidad*.

Todo ello convive, no obstante, con el hecho de que las últimas décadas se ha venido experimentando un cambio drástico en este terreno, llegando a la inversión de las desigualdades de género referidas al porcentaje de acceso global de las mujeres a la universidad. En el gráfico 97.10, se observa claramente que, desde el curso 2015-2016, predominan las estudiantes mujeres

sobre sus compañeros varones, con una tendencia que va aumentando cada vez más hasta superarles en el curso 2023-2024 en 192 000 estudiantes.

GRÁFICO 97.10. *Estudiantes matriculados en grados o primero y segundo ciclo por sexo*

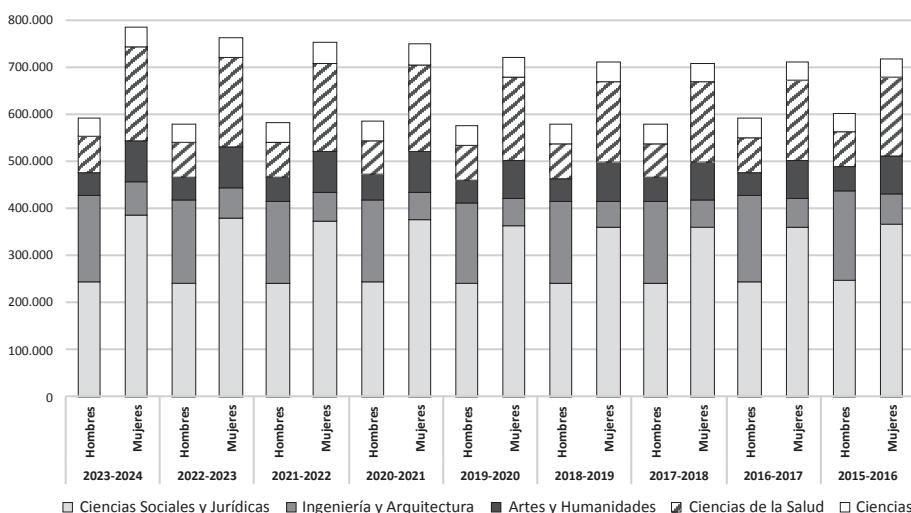


Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

La feminización de la enseñanza superior es ya un hecho, aunque esta tendencia debe ser analizada con más detalle, tendiendo en cuenta su evolución en función de la rama de conocimiento o incluso de la titulación, para poder detectar dónde se están produciendo las transformaciones de forma más intensiva.

Una primera aproximación permite corroborar la segregación de género por rama de conocimiento: las estudiantes son mayoría frente a los varones en las Ciencias Sociales y Jurídicas, y también en las Ciencias de la Salud, que tienen notas de corte más altas y una gran demanda laboral, y en menor medida, en la rama de Artes y Humanidades. En la rama de Ingeniería y Arquitectura son claramente una minoría, con muy pocos cambios desde el año de inicio de la serie, 2015. En el caso de las ciencias, existe una distribución muy igualitaria, aunque antes de 2010 predominaban los varones.

Más allá de la persistencia de las desigualdades descrita, cabe afirmar, no obstante, que la incorporación de las mujeres constituye uno de los cambios más notables en el SUE, marcando un antes y un después en las oportunidades vitales de varones y mujeres y en su posterior incorporación al mercado de trabajo. Se produce incluso un aumento de la presencia de las mujeres en el profesorado, debido a su formación universitaria, a la presión del colectivo femenino y a las necesidades de contratación del momento. Algo semejante sucede entre el PTGAS, si bien su peso era ya aquí algo más elevado, aunque limitado a las categorías inferiores.

GRÁFICO 97.11. *Estudiantes matriculados en grados o primer y segundo ciclo por sexo y rama de conocimiento*

Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

97.2.3. El origen social del estudiantado

El análisis de la procedencia social de quienes acceden a la educación superior constituye un aspecto fundamental tanto en el diseño de políticas educativas como en las investigaciones científicas sobre educación. Se sitúa en el marco más amplio del examen del papel que desempeña el sistema educativo en la reproducción o transformación de las desigualdades sociales, así como en su capacidad para promover la movilidad y la cohesión social.

Esta línea de estudio se vincula estrechamente con los debates contemporáneos sobre la justicia social y educativa y con la reflexión en torno al papel de la escolarización en la configuración de trayectorias sociales. En este contexto, la cuestión central es determinar en qué medida la educación actúa como un mecanismo de igualdad de oportunidades o, por el contrario, contribuye a consolidar las posiciones sociales de origen en las sociedades contemporáneas. Por ello, el análisis del nivel educativo y de la ocupación de los progenitores de los estudiantes universitarios se orienta a entender si el acceso a la universidad se está abriendo a nuevos colectivos, traduciéndose en una mejora de las oportunidades de los sectores más desfavorecidos, o si, por el contrario, la expansión del conocimiento no permea a todas las capas sociales. Es importante destacar, no obstante, que las distintas fuentes sobre este tema no son fácilmente comparables, dado que la categorización de las ocupaciones y el nivel educativo no siempre coincide y, aunque suele ser habitual utilizarlos como *proxy* de clase social, hay investigaciones que se decantan por preguntar directamente por la clase social de los progenitores. Aun

así, los distintos estudios nacionales e internacionales nos permiten ver las grandes tendencias.

Un primer análisis comparativo de la información facilitada por el Informe FOESSA de 1970 con la Encuesta Eurostudent (2011) para los estudiantes con padres en ocupaciones bajas da cuenta del relativo avance en la equidad social del estudiantado. En 2011, un 27 % del estudiantado provenía de familias con un padre que realizaba un trabajo manual, categoría que suponía un 48 % de la población activa. Cuarenta años antes, solo el 13,5 % de los estudiantes tenía padres en las ocupaciones más bajas, siendo, además, este un colectivo mucho más numeroso en el total de la población activa.

TABLA 97.5. *Comparación entre el Informe FOESSA 1970 y Eurostudent IV en lo relativo a estudiantes con padres en ocupaciones bajas*

| <i>Fuente</i> | <i>Categoría</i> | <i>% estudiantes sobre el total</i> | <i>% padres sobre la población activa masculina</i> |
|----------------------------|--|-------------------------------------|---|
| <i>Informe FOESSA 1970</i> | Padres en alguna de las cinco categorías profesionales más bajas | 13,5 % | 64,5 % |
| Eurostudent IV 2011 | Padres trabajadores manuales (40-60 años) | 26,9 % | 47,8 % |

Fuente: Elaboración propia.

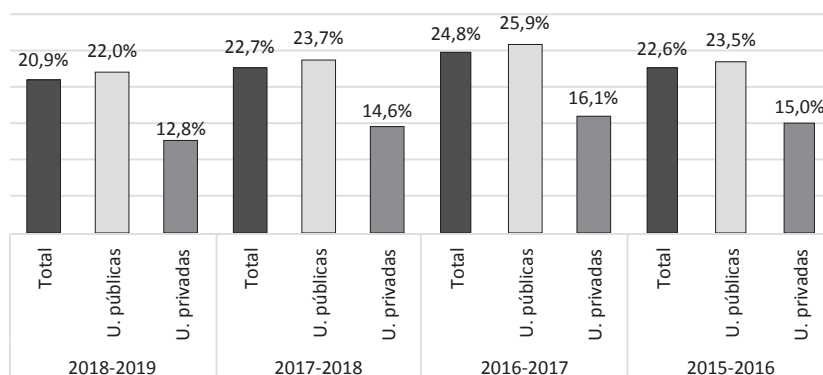
Los análisis que hemos llevado a cabo de la iv edición de Eurostudent (2012), junto con los de la Encuesta Ecovipeu, impulsada por el Observatorio del Estudiante de la Universidad de Valencia (Barañano, Finkel y Rodríguez, 2011; Barañano y Finkel, 2014), han puesto de manifiesto que España llega a situarse en este siglo en una posición intermedia en cuanto a la incorporación de la diversidad social en su alumnado universitario, considerando su origen familiar. Seguirá constatándose una sobrerrepresentación del alumnado con progenitores también universitarios, y una infrarrepresentación del procedente de familias dedicadas al ámbito de las ocupaciones manuales y bajas y de los estudios primarios, pero el impacto de ambos fenómenos se modera sustancialmente en relación con la situación constatada previamente.

Por otro lado, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024), en su informe sobre el perfil socioeconómico del estudiantado universitario, analiza los datos provenientes del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), junto con la información proporcionada por el INE (ocupación y estudios de los progenitores) para los estudiantes censados con sus padres. Lamentablemente, solo se cuenta con datos hasta el curso 2017-2018.

Los datos del gráfico 97.12, que deben compararse con mucha cautela, dado que se refieren a ambos progenitores y no solo al padre, permitirían afirmar que la situación ha empeorado respecto a 2011, dado que se rompe la tendencia de subida de los estudiantes con padres que tienen ocupaciones bajas. En los cuatro cursos académicos de los que se dispone de datos del

SIU, se pierde un 1,7 % de estudiantes en esta categoría, con diferencias importantes entre las universidades públicas y las privadas, siendo estas últimas mucho menos accesibles a las clases bajas.

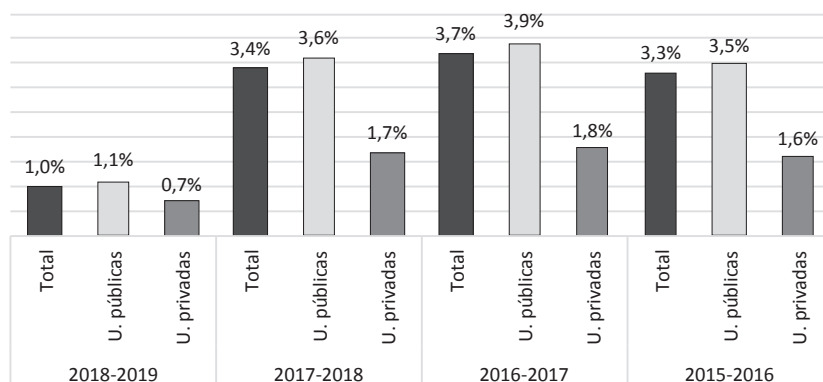
GRÁFICO 97.12. *Ambos progenitores con ocupaciones bajas o sin ocupación, según la titularidad de la universidad*



Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Por lo que respecta al nivel de estudios, también se constata un descenso sostenido de los estudiantes cuyos padres tienen solo estudios primarios o no han estudiado, que responde, en este caso, al incremento de los niveles educativos generales de la población. En 2017, los progenitores de estudiantes universitarios con estudios superiores ya representaban un 45,6 % del total.

GRÁFICO 97.13. *Ambos progenitores con estudios primarios o sin estudios, según la titularidad de la universidad*



Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, *Catálogo de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria*.

Cabe citar también los resultados sobre origen sociofamiliar que presenta el reciente informe de Via Universitària (2025), elaborado por el consorcio de universidades catalanoparlantes Xarxa Vives d'Universitats. Con una amplísima muestra de 45 572 estudiantes de grado y máster de treinta universidades, implementada entre 2023 y 2025, la encuesta constata una significativa reducción de los estudiantes de origen social bajo, que constituyen globalmente el 9 % de la muestra, desglosándose en una mayoría del 19,6 % que estudia en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidos de los que cursan la rama de Humanidades (19,1 %), Ciencias de la Salud (14,8 %), Ingeniería (12,4 %), Ciencias (13,5 %), y un 7,5 % titulaciones de rama mixta.

El origen social del estudiantado universitario constituye un aspecto de consideración obligada en el análisis de la universidad como vehículo de movilidad social y de reducción de la desigualdad, papel que asumió desde la posguerra del siglo pasado cuando la educación superior se convirtió en un sistema de masas. No obstante, más allá del perfil social del alumnado de ingreso, conviene tener en cuenta otros aspectos que se han venido estudiando con detalle en los últimos años. Así, entre otras cuestiones, se ha puesto de manifiesto la importancia del origen social en el abandono universitario (Fernández Mellizo-Soto, 2022), en el análisis de las condiciones de vida y estudio (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023; Daza y Elías, 2015; Soler, 2013), en el hecho de compaginar estudio y trabajo (Finkel, Parra y Carbonell, 2024), en la propia satisfacción con la experiencia universitaria (Kocsis y Pusztai, 2021), o en la integración en la universidad (Eurostudent, 2021).

97.3. Conclusiones. La universidad en la encrucijada

En el último medio siglo, el SUE ha pasado de contar con unas cincuenta mil personas a disponer de más de un millón y medio de estudiantes. A lo largo de este exitoso proceso, ha consolidado su marco normativo, con cuatro leyes orgánicas, y ha atravesado por tres grandes procesos de cambio. Como resultado del primero se aproxima al modelo público de «universidad de masas», en la dirección del imperante en otras sociedades europeas, alcanzando cifras de escolarización bruta en estudios terciarios superiores a otros países europeos.

Esta transformación se apoya, sobre todo, en el vuelco que representa la incorporación de las mujeres, cuya presencia previa había sido hasta entonces muy escasa y subalterna. Se produce, asimismo, un aumento no desdeñable en el reclutamiento de estudiantes de procedencia sociofamiliar más modesta, con progenitores de ocupación y estudios elementales, un colectivo que prácticamente triplica su cifra entre los setenta y 2010 (Soler, 2013). El análisis de la IV edición de la encuesta internacional Eurostudent (Ariño y Llopis, 2011) evidencia que España alcanza en este último año una posición intermedia dentro de la Unión Europea en lo que se refiere a dicho reclutamiento. La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios, ECo-UIPEU realizada en 2011 y que obtiene 17 512 respuestas válidas de estudiantes de grado o de los primeros ciclos de cincuenta universidades de España

presenciales (Ariño, Soler y Llopis, 2012) ratifica, posteriormente, dicha valoración. La apertura de nuevas puertas de acceso, como la ofrecida a las personas mayores de veinticinco años y, sobre todo, la multiplicación de las plazas públicas y su descentralización en distintas comunidades autónomas, y el propio cambio social de la sociedad española, coadyuvan también a consolidar este importante y significativo salto numérico en nuestro alumnado universitario.

Esta transformación, que acerca la universidad a la sociedad coexiste, empero, con la persistencia de importantes asimetrías, que, en parte, se mantienen hasta la actualidad y nos alejan tanto del ideal de la igualdad como de la reproducción en las aulas de la diversidad existente en el conjunto de la sociedad. Así sucede con la infrarrepresentación del alumnado cuyos padres cuentan con un nivel educativo u ocupacional bajo y con la sobrerrepresentación de quienes se encuentran en la banda opuesta. Realidades ambas que, aunque se palian, siguen presentes en 2010. Las escasas investigaciones realizadas en este ámbito ponen de manifiesto, asimismo, la persistencia de otras desigualdades, relacionadas con: el acceso a la universidad; las transiciones previas y posterior; las segregaciones horizontales por género de determinadas titulaciones; las trayectorias universitarias; el rendimiento académico y las movilidades; la compatibilización del estudio y el trabajo; o, en fin, el conjunto de las condiciones sociales y de estudio del alumnado (Ariño y Llopis, 2011; Ariño, Soler y Llopis, 2012). Se evidencian de nuevo así las «fragilidades» potenciales de las «otras» y los «otros» estudiantes y las carencias de los soportes recibidos: fragilidades de quienes trabajan a tiempo parcial, e incluso a tiempo completo (Ariño *et al.*, 2008; Finkel y Barañano, 2014a; 2014b; Finkel, Parra y Carbonell, 2024); de las y los que tienen «otras» edades, si bien informes como el de Eurostat de 2009 valoran favorablemente la mayor presencia en nuestras aulas de las personas mayores de veinticinco años; de las personas que proceden de orígenes sociales y educativos inferiores; de mujeres en estudios donde su presencia sigue siendo menor, debido a la persistencia de segregaciones horizontales en determinadas titulaciones; de personas con discapacidad u otras diversidades, de muy escasa presencia en las aulas; y de estudiantes «potenciales» que no acceden en número suficiente, como pudiera ser el caso de las segundas generaciones de migrantes extranjeros, entre otros colectivos; o, en fin, de otros grupos sociales de bajo rendimiento o que incluso abandonan (Constante-Amores *et al.*, 2021; Fernández Mellizo-Soto, 2022).

Este contexto de logros y continuidades convive, además, con una segunda gran transformación del SUE, que tiene lugar, sobre todo, desde el inicio de este siglo, y que focaliza la atención en la calidad y la incorporación al EEES. Pronto se ve acompañada de la emergencia de una fuerte movilización estudiantil y universitaria que pone en el centro el debate sobre el modelo de universidad, en lo que respecta, sobre todo, al contenido de sus misiones y a su relación con el conjunto de la sociedad y los criterios mercantiles y privados. Es aquí cuando la dimensión social, que ya había sido abordada con anterioridad, si bien de modo relativamente colateral, pasa a primer plano, tanto en las demandas de la principal asociación de estudiantes europea, ESU, como de las conferencias de ministros de este entorno. Y es también cuando se constata la necesidad de avanzar

sustantivamente en el conocimiento de la situación al respecto, mediante el respaldo a los análisis comparados en este ámbito, sobre todo, en lo relacionado con las condiciones de vida y estudio del alumnado europeo.

Esta segunda transformación cabalga a caballo entre dos etapas muy distintas. La primera, de importante expansión económica, se despliega hasta 2008 y, en el caso español, contempla la aprobación de dos leyes orgánicas, la LOU, en 2001, y su modificación parcial, la LOMLOU, en 2007, así como una amplia panoplia de reales decretos que tratan de regular el cambio que tiene lugar en las titulaciones y en los procedimientos. La ANECA, creada por la LOU, inicia su andadura, a la que se unirán pronto otras agencias de evaluación autonómicas, lo que acompaña de una profunda reorganización de los modelos de carrera académica, de valoración de la investigación y de gestión de los estudios. El crecimiento del empleo, así como el impacto de los factores sociodemográficos invierte desde el curso 2000-2001 el aumento constante del alumnado registrado hasta entonces, que no vuelve a recuperar su crecimiento en los estudios de grado hasta 2008. Es cierto, por otro lado, que en esta misma fase se implantan los nuevos másteres oficiales, que, en el caso español, se anticipan a los nuevos grados del EEES. Como telón de fondo, se va produciendo un importante crecimiento de las universidades privadas en todos los niveles universitarios y, sobre todo, en los másteres, lo que acabará por constituir seguramente una de las modificaciones más importantes del SUE en las últimas décadas. Mientras tanto, el número de universidades públicas permanece constante desde 1998.

El impacto de los cambios resulta particularmente agudo, no obstante, a partir de 2008, en lo que podemos considerar una segunda fase de transformación del SUE, cuyas consecuencias perviven hasta hoy. Se trata de la brusca y profunda reducción de la financiación de los centros universitarios públicos y, en conjunto, de la investigación y ciencia en España que, como se ha recordado, se sitúa en los niveles más elevados de la UE y aún no se ha revertido. El análisis de sus consecuencias, en concreto, en la dimensión social relativa a las condiciones de estudio y de vida del alumnado, se ve limitado por la salida de España del consorcio de la encuesta europea Eurostudent, de la que solo hemos vuelto a formar parte en su VIII edición, de 2024, pero otras fuentes permiten realizar una aproximación al respecto, si bien no a escala nacional. A espera de los datos al respecto de la nueva edición de Eurostudent de 2024, análisis como los realizados desde Via Universitària para el caso de los centros de la región Vives, entre otros, no parece que permitan ser optimistas respecto de los cambios de la dimensión social en esta etapa (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023). Se constata, además, el crecimiento tanto de los centros privados como de los precios públicos y la profundización en las asimetrías al respecto entre unas comunidades autónomas y otras. Se configuran, entonces, nuevas desigualdades al calor de la mudanza vivida en estas dos últimas décadas, derivadas del estatuto de las universidades, de la evolución de los precios públicos y de las becas y ayudas, así como de las nuevas realidades universitarias en el terreno, por ejemplo, de la movilidad nacional e internacional. Y todo ello se acompaña de un mayor interés por los análisis sociológicos de esta etapa educativa, si bien acusando aún las limitaciones previas (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023).

Estos cambios abren la puerta de lo que hemos valorado aquí como la tercera transformación del SUE, en curso y aún de evolución incierta. Esta nueva etapa vuelve a la pregunta formulada cuarenta y cuatro años atrás por Touraine (Touraine, 1980), acerca de la crisis, decadencia o recomposición de la universidad. Comenzando por la primera, parece claro que esta institución ha sufrido de manera aguda el impacto de la llamada policrisis (Tooze, 2021): primero, con la crisis económica; después, con la pandémica, y en la actualidad, tanto con la del alojamiento y precariedad vital, que afecta especialmente a las generaciones jóvenes (Tejerina *et al.*, 2013), como con el mantenimiento de graves carencias de financiación en distintos centros universitarios.

Resurge en este contexto, entonces, con especial fuerza, el interrogante de si asistimos a un declive del sistema universitario, sobre todo, en lo que respecta a las universidades públicas, carentes de los recursos necesarios para llevar adelante sus funciones adecuadamente, y que enfrentan una nueva oleada de riesgos e incertidumbres. Entre ellos hay riesgos relativos a su personal, por la insuficiente reposición de sus plantillas y la conformación, de nuevo, de un importante sector del profesorado joven y de edades intermedias en situación de precariedad; riesgos también referidos a las condiciones de estudio y vida de su alumnado, en lo relacionado con el avance en su carácter interclasista y al «derecho al acceso» reiterado en la LOSU, junto con el «horizonte» de avance hacia la gratuidad; a la incorporación de estudiantes que requieren soportes específicos para llevar adelante su proyecto formativo, como las personas con discapacidad o a los acompañamientos requeridos para respaldar la continuidad de las trayectorias académicas o el éxito en las fases de transición de unos niveles a otros y de las aulas al exterior, y riesgos también en otros muchos aspectos que no se han podido considerar aquí en profundidad, como los relativos a la calidad en el desarrollo de sus principales misiones y actividades y sus nuevas formas de reconocimiento; a la participación activa de las personas en la vida universitaria, con el respaldo necesario o al mantenimiento de su patrimonio actual y a las mejoras requeridas, entre otros muchos aspectos. Ya adelantamos que Touraine respondía a la pregunta formulada ratificando, pese a todo, la confianza en la universidad, testigo de tantas vicisitudes previas. Una universidad que, junto con todos sus indiscutibles logros, está hoy en la encrucijada.

Bibliografía

- Ariño Villaroya, Antonio (2011). La dimensión social y la participación universitaria. En: Ariño, Antonio y Llopis, Ramón (coords.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 87-116). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ariño Villaroya, Antonio; Hernández Pedreño, Manuel; Tejerina Montaña, Benjamín; Llopis Goig, Ramón y Navarro Sustaeta, Pablo (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ariño, Antonio y Llopis, Ramón (dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Ariño Villaroya, Antonio; Soler, Inés y Llopis, Ramón (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ariño Villaroya, Antonio y Barañano Cid, Margarita (2014). «Presentación». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(1), pp. 7-16.
- Ariño Villaroya, Antonio y Alegre-Sánchez, María Á. (2023). Dimensión social y equidad en la transición de los estudios de máster. En: Torrado Fonseca, Mercedes y Figuera Gazo, Pilar (eds.). *Transiciones y trayectorias en la universidad. El caso de los estudiantes de Máster* (pp. 13-38). Valencia: Laertes.
- Barañano Cid, Margarita (2012a). «Universidad y sociedad». *Actas de las Jornadas sobre responsabilidad social de las universidades*.
- Barañano Cid, Margarita (2012b). *La responsabilidad social como misión en las universidades españolas y su contribución al desarrollo sostenible. Diagnóstico y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Barañano Cid, Margarita (2024) [1993]. «Thorstein Veblen un alegato en favor de la ciencia». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 61, pp. 201-212. Disponible en: <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/2006>, acceso 28 de julio de 2025.
- Barañano Cid, Margarita; Finkel, Lucila y Rodríguez, Elena (2011). Procedencia Sociofamiliar. En: Llopis, Ramón y Ariño, Antonio (dirs.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 88-116). Madrid: Ministerio de Educación.
- Barañano Cid, Margarita; Ariño Villaroya, Antonio; Soler, Inés y Daza, Lidia (2014). «La Universidad ante los retos del siglo xxi, número monográfico». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7(1).
- Barañano Cid, Margarita y Finkel, Lucila (2014). «Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: Cambios y continuidades». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7(1), pp. 42-60.
- Barañano Cid, Margarita; Maira Vidal, Mar y D´Antonio Maceiras, Sergio (2014). La responsabilidad social universitaria (RSU): Situación, oportunidades y desafíos. El caso de las universidades españolas. En: Cairo, Heriberto y Finkel, Lucila (eds.). *Actas del XI Congreso Español de Sociología* (vol. 2, pp. 76-87). Madrid: UCM.
- Barañano Cid, Margarita y Velázquez, Eduardo (2023). El discurso sobre la centralidad del empleo de las personas con discapacidad. En: Real Patronato sobre la Discapacidad, Ministerio de Trabajo y Economía Social, CERMI y Fundación ONCE. *Libro Blanco sobre empleo y discapacidad* (pp. 147-227). Madrid: Real Patronato sobre la Discapacidad.
- Bell, Daniel (1973). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, José J.; Labraña, Julio R.; Ganga, Francisco y Rodríguez Ponce, Emilio (2019). «Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1): e33, pp. 1-13. doi: 10.24320/redie.2019.21.e33.3181
- Burawoy, Michael (2021). *Public Sociology*. Cambridge: Polity Press.

- Bustelo, María (2023). «Resilience and Gender-Structural Change in Universities: How Bottom-Up Approaches Can Leverage Transformation When Top-Level Management Support Fails». *Sociologica*, 17(2), pp. 17-36. doi: 10.6092/issn.1971-8853/17787
- Campanini Vilhena, Fernanda y Pizarro, Jon (2021). «Promotig gendered structural change in leadership in higher education: The interaction between formal and informal rules». *Investigaciones Feministas*, 12(2).
- Castaño, Cecilia y Vázquez-Cupeiro, Susana (2016). «Resistance and counter-resistance to gender equality policies in Spanish Universities». *Papers. Revista de Sociologia*, 108(2), pp. 1-25.
- Castaño, Cecilia; Vázquez-Cupeiro, Susana y Martínez-Cantos, José L. (2019). «Gendered management in Spanish universities: functional segregation among vice-rectors». *Gender and Education*, 3(8), pp. 966-998.
- Castel, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, Manuel (1997). *La Era de la Información. Sociedad, economía, cultura*. (Vol. I). Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel (2024). *La sociedad digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conferencia de Consejos Sociales de la Comunidad de Madrid (2014). *El impacto económico y social de las universidades públicas madrileñas en la región. Análisis en el corto plazo*. Comunidad de Madrid.
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2001). «Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior». *Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior de Praga*. Disponible en: <https://bit.ly/3h-MWurJ>, acceso 30 de julio de 2025.
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2003). «Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior». *Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior de Berlín*.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005). «El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando metas». *Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior de Bergen*.
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2007). «Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado». *Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior de Londres*. Disponible en: <https://bit.ly/3AaHaMn>, acceso 29 de julio de 2025.
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2024). *Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior celebrada en Tirana*.
- Constante-Amores, Israel A.; Florenciano Martínez, Eva; Navarro Asencio, Enrique y Fernández Mellizo-Soto, María (2021). «Factores asociados al abandono universitario». *Educación XXI*, 24(1), pp. 17-44. doi: 10.5944/educXXI.26889
- CRUE (2022). *La universidad española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CRUE - IVIE (2019). *La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- Daza, Lidia y Elías, Marina (2015). *Los estudiantes de la universidad actual: quiénes son, cómo son y qué estudian*. Octaedro - Universitat de Barcelona. Institut de Ciències del'Educació. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143986/1/DAZA-ELIAS_Los-estudiantes-de-la-universidad-actual_p.pdf, acceso 4 de agosto de 2025.
- Díaz-Santiago, María J. (2013). «Experiencia no académica: El profesorado asociado como actor doblemente precarizado». *Sociología del Trabajo*, 78, pp. 51-71.
- Díaz-Santiago, María J. (2016). «El proceso de producción científica en condiciones de precarización. Una revisión etnográfica desde la sociología del trabajo». *Sociología del Trabajo*, 88, pp. 27-46.
- Dubet, Françoise (1994). «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse». *Revue Française de Sociologie*, XXXV, pp. 511-532.
- European Students' Union (2012). *Bologna with Student Eyes 2012*. Disponible en: <https://esu-online.org/publications/bologna-with-student-eyes-2012/>, acceso 30 de julio de 2025.
- European Students' Union (2020). *Bologna with Student Eyes 2012*. Disponible en: <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE2012-online1.pdf>, acceso 31 de julio de 2025.
- European Students' Union (ESU) (2020). *Bologna with Student Eyes 2020*. ESU. Disponible en: <https://bit.ly/3D3exlq>, acceso 4 de agosto de 2025.
- European University Association (2020). *Public Funding Observatory*. Disponible en: <https://efficiency.eua.eu/public-funding-observatory>, acceso 1 de agosto de 2025.
- Eurostat / Eurostudent.eu (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicators on the Social Dimension in Mobility*. Disponible en: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, acceso 6 de agosto de 2025.
- Eurostudent (2021). *What determines student's social integration in Higher Education?* Thematic review.
- Evans, Linda (2018). Re-shaping the EHEA After the Demise of Neoliberalism: A UK-informed Perspective. En: Curaj, Adrian; Deca, Ligia y Pricopie, Remus (eds.). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 23-43). doi: 10.1007/978-3-319-77407-7_3
- Fecyt (2024). *Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Fernández Buey, Francisco (2009). *Por una universidad democrática*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Fernández Mellizo-Soto, María (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades.
- Finkel, Lucila y Barañano Cid, Margarita (2014a). Régimen de dedicación al estudio. En: Ariño, Antonio; Llopis, Ramón y Soler, Inés (dirs.). *Desigualdad, y Universidad: La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España (Ecovipeu 2012)* (pp. 159-199). Campus Vivendi (Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Universitat de València.

- Finkel, Lucila y Barañano Cid, Margarita (2014b). «La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7(1), pp. 82-103.
- Finkel, Lucila; Parra Contreras, Pilar y Carbonell Asins, Juan (2024). «¿Estudias y trabajas? Perfiles del estudiantado universitario y estrategias para la compatibilización». *Revista Española de Sociología*, 33(2): a224, pp. 1-23.
- Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kocsis, Zsófia y Pusztai, Gabriella (2021). «Learning or Earning: Impact of Student Employment on Student Careers in the Eastern Region of the European Higher Education Area». *The New Educational Review*, 65(3), pp. 149-161. doi: 10.15804/tner.21.65.3.12
- Kuric Kardelis, Stribor; Díaz Santiago, María J.; López Calle, Pablo y Pastor Bustamante, Irene (2020). «Precariedad laboral universitaria con perspectiva de género a través de la IAP. El teatro INTERSOC como herramienta "participativa" de análisis en el aula». *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 6, pp. 89-110. doi: 10.5944/ts.6.2020.29159
- Lamo de Espinosa, Emilio (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia*. Madrid: Ediciones Nobel.
- Massó, Matilde; Golías, Montserrat y Nogueira, Julia (2021). *Brecha Salarial de Género en las Universidades Públicas Españolas*. Ministerio de Universidades, CRUE y Aneca.
- Matei, Liviu (2018). Governance and Funding of Universities in the European Higher Education Area: Times of Rupture. En: Curaj, Adrian; Deca, Ligia y Pricopie, Remus (eds.). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 23-43). doi: 10.1007/978-3-319-77407-7
- Merle, Pierre (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *El perfil socioeconómico del estudiantado universitario en España*. Madrid.
- Ramos, Ramón y García Selgas, Fernando (2021). *Incertidumbres en las sociedades contemporáneas*. Madrid: CIS.
- Richa, Radovan (1972). *La civilización en la encrucijada*. Madrid: Artiaeh Editorial.
- Rupnik, Jacques (2017). «The iliberal democracy in Central Europe». *Esprit*, 6, pp. 69-85.
- Sacristán, Manuel (1966). «Manifiesto por una universidad democrática». *Realidad*, junio, 10.
- Sacristán, Vera (2023). *Precios públicos de matrícula: ¿ya está?*. Observatorio del Sistema Universitario.
- Salmi, Jamil (2018). Social Dimension Within a Quality Oriented Higher Education System. En: Curaj, Adrian; Deca, Ligia y Pricopie, Remus (eds.). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 23-43). doi: 10.1007/978-3-319-77407-7
- Secretaría General de Universidades (2011). *La responsabilidad social universitaria y el desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Silió, Elisa (2024). «Las universidades privadas copan el 63 % de las plazas ofertadas de máster con el impulso de los gobiernos autonómicos». *El País*, 6 de agosto.

- Silió, Elisa (2025). «Radiografía de la inversión anual de las autonomías en sus universitarios: de los 5.467 euros en Madrid a los 10216 en Asturias». *El País*, 5 de mayo.
- Soler, Inés (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universidad de Valencia. [Tesis doctoral].
- Tejerina, Benjamín; Cavia Pardo, Beatriz; Fortino, Sabine y Calderón, José Á. (2013). *Crisis y precariedad vital*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Tildesley, Rebecca y Bustelo, María (2024). «Tensions, Challenges, and Opportunities: Internal Networks Supporting Gender Equality Policy Processes and Structural Change in Universities». *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*: jxae019. doi: 10.1093/sp/jxae019
- Tooze, Adam (2022). «Definir la policrisis: De la imagen a la matrix de la crisis». *Sin Permiso*, 26, junio.
- Touraine, Alain (1969). *La Sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.
- Touraine, Alain (1980). «Decadencia o transformación de las universidades?». *Perspectivas: Revista Trimestral de educación comparada*, 2, pp. 209-215.
- Trow, Martin (1973). *Problems in the Transition from Élite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, Martin (2006). Reflections on the Transition from Élite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En: Altbach, Philip y Forest, James J. (eds.). *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer International.
- Vázquez-Cupeiro, Susana y Elston, Mary A. (2006). «Gender and academic career trajectories in Spain: From gendered passion to consecration in a Sistema Endogámico?». *Employee Relations*, 28(6), pp. 588-603.
- Veblen, Thorstein B. (1918). *The Higher Learning in America*. New York: Huebsch.
- Veblen, Thorstein B. (1993) [1919]. «El lugar de la ciencia en la civilización moderna». *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 61, pp. 213-232. Disponible en: <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/2007>, acceso 4 de agosto de 2025.
- Via Universitària (2025). *Radiografia de l'estudiantat universitari: què ha canviat i què es manté? Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*30. Xarxa Vives d'Universitats y Aqu Catalunya.
- Williams, Jeffrey J. (2012). «Deconstructing Academe: The birth of critical university studies». *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <https://www.chronicle.com/article/deconstructing-academe/>, acceso 29 de julio de 2025.

ESPAÑA 2025

Estructura y cambio social



En esta obra se analiza la estructura y la evolución de la sociedad española en el horizonte de finales del primer cuarto del siglo XXI. Se trata de un trabajo que está basado en una amplia información empírica y que ha sido fruto de la labor de 146 Catedráticos/as y Profesores/as de Sociología, Ciencia Política y Economía, en el que se aportan informaciones y análisis sobre múltiples tendencias sociales en varios aspectos de la sociedad española. Los cinco volúmenes de esta obra dan continuidad a la labor de investigación y de análisis realizada ininterrumpidamente por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) a lo largo de los últimos años. En los distintos volúmenes se abordan aspectos como las características demográficas de la población española, la familia y las relaciones interpersonales, las brechas de género, el papel de las mujeres, la juventud, la problemática de la vivienda, las migraciones, el mundo rural, la estructura económica, el empleo y el consumo, el paro, la estratificación social y la desigualdad, el poder, la política, las instituciones, los actores sociales, la vida cotidiana, las creencias, la cultura, las identidades o el papel de la ciencia, entre otros.