

# Via Università:

## Ser estudiant universitari avui

Antonio Ariño Villarroya  
Elena Sintes Pascual

**Xarxa Vives**  
d'universitats



FUNDACIÓ  
JAUME  
BOFILL  
*Jaume Bofill*

Informes breus #62



**Via Universitària:**  
**Ser estudiant universitari avui**

Antonio Ariño Villarroya  
Elena Sintés Pascual



# Via Universitària: Ser estudiant universitari avui

Antonio Ariño Villarroya  
Elena Sintes Pascual

*Informes breus* és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els *Informes breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat).

Primera edició: abril de 2016

© Fundació Jaume Bofill, 2016  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat)  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Autors: Antonio Ariño Villarroya i Elena Sintés Pascual  
Edició: Fundació Jaume Bofill i Àtona Víctor Igual  
Coordinació de continguts: Laia Pineda i Laura Morató  
Coordinació editorial: Anna Sadurní  
Disseny: Amador Garrell  
Fotografia: Lluís Salvadó

**Antonio Ariño** és catedràtic de Sociologia, vicerector de cultura i igualtat de la Universitat de València, i director d'*ECoViPEU*.

**Elena Sintés** és doctora en Sociologia i llicenciada en Ciències Econòmiques i Empresarials per la Universitat de Barcelona.

ISBN: 978-84-945264-7-3  
DL: B11213-2016  
Impressió: Service Point

# Índex

<b>Resum</b>	9
<b>Pròleg</b>	11
<b>1. QUÈ ÉS EL VIA UNIVERSITÀRIA</b>	13
<i>Elena Sintes Pascual</i>	
<b>Què es vol aconseguir</b>	15
<b>El perquè d'aquesta recerca</b>	17
<b>El punt de partida</b>	18
<b>2. INVESTIGAR SOBRE L'ALUMNAT UNIVERSITARI</b>	21
<i>Antonio Ariño Villarroya</i>	
<b>Els antecedents del Via Universitària</b>	23
· L'horitzó històric	23
· La novetat de <i>Via Universitària</i>	28
<b>Els eixos temàtics principals</b>	29
· 1. La desigualtat entre l'alumnat universitari	32
· 2. La qüestió de la trajectòria	38
· 3. La diversitat de l'alumnat universitari	43
· 4. El principi d'autonomia	46
<b>3. PRINCIPALS RESULTATS I RECOMANACIONS D'ACTUACIÓ DE POLÍTIQUES UNIVERSITÀRIES</b>	51
<i>Elena Sintes Pascual</i>	
<b>Els estudis actuals</b>	53
· Recomanacions	54
<b>L'accés a la universitat</b>	55
· Recomanacions	56
<b>La trajectòria formativa</b>	57
· Recomanacions	60
<b>Les expectatives inicials respecte a la universitat</b>	61
· Recomanacions	62

<b>La participació universitària de l'alumnat</b>	63
· Recomanacions	65
<b>Les pràctiques d'estudi i els resultats</b>	66
· Recomanacions	68
<b>Les condicions de vida de l'alumnat en el marc de la vida quotidiana universitària</b>	69
· Recomanacions	71
<b>La valoració de l'experiència universitària</b>	72
· Recomanacions	73
<b>Les expectatives futures</b>	73
· Recomanacions	75
<b>La mobilitat internacional</b>	76
· Recomanacions	78
<b>El perfil dels estudiants</b>	79
· Recomanacions	80
<b>El gènere dels estudis universitaris</b>	81
· Recomanacions	83
<b>4. CONCLUSIONS GENERALS</b>	85
<i>Antonio Ariño Villarroya</i>	
<b>Caminem cap a l'equitat, però queda molt recorregut per aconseguir la igualtat</b>	88
<b>Una universitat sustentada pel familisme</b>	90
<b>L'enfonsament de la fe en l'ascensor universitari</b>	92
<b>La rellevància, creixent, de les titulacions</b>	95
<b>On es troba la centralitat dels estudiants?</b>	97
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	101
<b>ANNEX</b>	115
<b>Equip de treball</b>	117

## RESUM

*Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris* és una enquesta realitzada a 20.512 estudiants de 19 universitats del territori Vives. Es tracta d'un projecte impulsat i finançat per la Fundació Jaume Bofill (FJB), en col·laboració amb la Xarxa Vives d'Universitats (XVU), que té per objectiu analitzar les característiques dels estudiants i del seu recorregut universitari.

Aquest informe recull les principals conclusions de la investigació i les propostes d'actuació en l'àmbit de la política universitària que se'n deriven. Es tracta, doncs, d'un resum de les principals aportacions de l'anàlisi elaborada en l'Informe General de l'enquesta.

La publicació s'inicia amb una presentació de l'enquesta. Segueix un capítol de reflexió sobre la necessitat d'investigar sobre els estudiants universitaris i la perspectiva amb què s'hauria d'abordar aquest coneixement. La publicació també exposa les principals conclusions derivades dels diferents apartats temàtics de l'enquesta i diverses orientacions per a la política universitària. Finalment, es presenten unes conclusions generals, que il·lustren sobre alguns dels principals fenòmens que descriuen les condicions de vida i d'estudi de l'alumnat universitari.





## PRÒLEG

Em plau fer-vos partícips del resultat d'un informe que ens permet conèixer com es poden millorar les condicions per a l'estudi en termes d'equitat, com de diverses són les trajectòries dels estudiants i com és avui dia l'ofici de l'estudiant universitari, i, en última instància, generar propostes per a les polítiques educatives. *Via Universitària* és l'equivalent de l'informe d'*Eurostudent*, l'enquesta europea que analitza en quines condicions estudien els joves universitaris de 29 països europeus. Podem afirmar que, en aquest bienni 2015-2016, les universitats d'Andorra, Catalunya del Nord, les Illes Balears, la Comunitat Valenciana i Catalunya ens alineem amb els estudis que, en aquest àmbit, desenvolupen periòdicament la majoria de països europeus.

Preguntar-se quins són els reptes davant d'un perfil d'estudiant canviant en el context de la internacionalització, la discontinuïtat, els plans d'estudis personalitzats o de la combinació del treball i l'estudi, o saber quins són els desafiaments en un entorn d'estudi en plena transformació, també ens ha de fer plantejar la manera d'assegurar una educació més inclusiva des de totes les perspectives possibles.

*Via Universitària* és una eina estratègica perquè analitza la realitat des de l'òptica interuniversitària, que obre el focus més enllà d'una universitat concreta, i ens ajuda a ampliar la informació que tenim dels estudiants de la Xarxa Vives d'Universitats i a reforçar el Corredor Mediterrani del coneixement. El seu valor és intrínsec, i augmenta si tenim

present que les dades analitzades emanen de les respostes que han donat a un únic qüestionari els estudiants mateixos de les diverses universitats de la Xarxa Vives. Cal, per tant, i en primer lloc, agrair la participació i l'opinió dels estudiants. I també, la tasca desenvolupada per totes les persones que des de l'equip assessor d'estudiants, l'equip redactor, l'equip assessor i la direcció executiva han treballat amb rigor i intensitat al llarg de vora dos anys.

La recerca i la present publicació han estat possibles gràcies a una oportuna aliança entre la Fundació Jaume Bofill i la Xarxa Vives d'Universitats, que ha esdevingut un magnífic exemple de bones pràctiques en l'àmbit de la col·laboració institucional i que, a més a més, ha permès un treball fluid per la coincidència compartida cap al mateix objectiu: la millora de les condicions de vida dels estudiants.

A partir d'ara, comença el temps del debat i de les propostes concretes.

Francisco José Mora Mas  
*President de la Xarxa Vives d'Universitats*  
*Rector de la Universitat Politècnica de València*

# **1** Què és el Via Universitària

Elena Sintes Pascual



Aquest informe és un resum de les principals dades i conclusions extretes de l'Informe General de l'enquesta *Via Universitària*, publicat conjuntament entre la Fundació Jaume Bofill i la Xarxa Vives d'Universitats. En l'Informe General s'analitzen amb detall les característiques metodològiques, les dades per capítols i els àmbits temàtics de l'enquesta. Aquí presentem els resultats més rellevants i les propostes de línies d'actuació en l'àmbit de la política universitària que se'n deriven. El projecte ha estat desenvolupat per un equip interdisciplinari provinent de les diverses institucions col·laboradores; podeu veure'n la composició a l'annex.

## **QUÈ ES VOL ACONSEGUIR**

*Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris* és una enquesta a estudiants universitaris creada amb l'objectiu de generar informació rigorosa, objectiva i àmplia sobre les condicions de vida i les formes de vinculació amb l'estudi de la població estudiantil universitària.

El projecte és impulsat i finançat per la Fundació Jaume Bofill (FJB) en col·laboració amb la Xarxa Vives d'Universitats (XVU) i pretén fornir dades i elements d'anàlisi comuns per a les universitats de la XVU sobre les característiques dels estudiants i el seu recorregut universi-

tari. Es tracta d'un projecte d'àmbit internacional que abasta dinou universitats de tres estats de l'Arc Mediterrani: Andorra, Espanya i França.

En concret, es busca assolir quatre grans objectius:

### 1. Crear una base sòlida de coneixement

L'enquesta ha de constituir una font de dades àmplia i rigorosa, que porti informació rellevant sobre la vida universitària en el marc de la XVU. Per tal d'assolir aquest objectiu, l'estudi es basarà en el valuós llegat de l'*Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECoViPEU)*, feta l'any 2011, com també en els principals referents europeus i internacionals d'investigació i anàlisi en aquest camp, en especial l'enquesta europea *Eurostudent*, la nord-americana *National Survey of Student Engagement* i la francesa *Observatoire de la Vie Étudiante*.

### 2. Coneixement orientat a les propostes de millora

Els resultats de l'enquesta han de servir com a eina de reflexió i debat sobre les polítiques universitàries. L'anàlisi de les dades ha de contribuir, en primer lloc, al coneixement amb profunditat de les característiques dels estudiants i les condicions en què es produeix el seu pas per la universitat. En segon lloc, els resultats d'aquesta enquesta han de constituir una eina per fonamentar les decisions i orientacions de la política universitària.

### 3. Bastir una aliança que sumi esforços

Es vol generar un *pool* d'actors clau en l'àmbit de la vida universitària (administració pública, òrgans i agències universitàries, associacions d'estudiants, institucions de recerca...), en què es pugui indagar sobre els que es consideren els temes clau a l'entorn de l'àmbit universitari, proposar de participar en debats i grups de treball i als quals tenir informats del procés i l'avanç del projecte.

#### 4. Anàlisi i debat propositiu

L'aliança científica bastida amb aquest projecte en el marc de la XVU parteix d'una vocació propositiva. Els resultats de l'enquesta serviran de base per a la realització de jornades i debats orientats a formular propostes sobre les accions que cal desenvolupar des de la política universitària.

L'enquesta s'ha realitzat a través d'un qüestionari en línia a 20.512 estudiants de primer i segon cicle de 19 universitats de la Xarxa Vives.

## EL PERQUÈ D'AQUESTA RECERCA

En les darreres dècades la universitat ha estat l'escenari de canvis socials profunds. El creixement exponencial d'estudiants matriculats a les universitats s'ha acompanyat d'una extraordinària diversificació del perfil socioeconòmic i cultural dels universitaris i d'una gran variabilitat de règims de dedicació a l'estudi i de vinculació amb el compromís d'estudiar. Les trajectòries universitàries són avui més diverses i plurals, i requereixen una mirada aprofundida sobre les condicions amb què els estudiants arriben, viuen i surten de la universitat.

Tot i que la universitat s'ha obert a uns sectors cada vegada més amplis de població, persisteixen inequitats en l'accés i també són desiguals les condicions de vida i d'educabilitat durant l'etapa universitària. L'actual crisi econòmica ha posat de manifest algunes febleses del sistema universitari i la seva capacitat d'adaptació a les diferents realitats i necessitats dels estudiants.

Aquestes transformacions han acompanyat el procés de creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que en els darrers temps ha situat la qüestió de la participació estudiantil i l'equitat en un nucli molt rellevant de les polítiques de convergència.



En aquest mateix sentit, d'uns anys ençà, s'ha posat en relleu la necessitat de generar coneixement fiable sobre els perfils dels estudiants i les seves característiques i condicions de vida, amb la finalitat d'orientar la presa de decisions sobre polítiques universitàries i assolir nivells majors d'equitat participativa. Amb aquest objectiu, alguns països han creat observatoris i instruments d'investigació de la vida estudiantil universitària, i, a Europa, la xarxa *Eurostudent* s'ha constituït com a referent en l'anàlisi sistemàtica de les condicions socioeconòmiques dels estudiants.

Seguint aquesta mateixa orientació, *Via Universitària* respon a la necessitat de contribuir en l'elaboració d'estudis sistemàtics, basats en dades i amb perspectiva comparada sobre les condicions de vida dels estudiants, les seves maneres d'estudiar, la seva vinculació amb la universitat, els seus hàbits culturals, els condicionants econòmics i les seves expectatives, valors i creences en relació amb l'educació superior. Els resultats han de servir per generar coneixement útil per a les universitats en la definició de les seves estratègies i polítiques.

## EL PUNT DE PARTIDA

*Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris* pren com a punt de partida les bases metodològiques de l'*Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECoViPEU)*,<sup>1</sup> portada a terme l'any 2011 a 46.167 estudiants de tot Espanya.<sup>2</sup> L'enquesta va ser finançada pel Ministeri d'Educació i dirigida des de la Universitat de València.

L'objectiu principal d'*ECoViPEU* va ser establir les bases per al desenvolupament d'un Observatori de la Vida i Participació dels Estudiants

.....  
1. [www.campusvivendi.com/servicios/ecovipeu/](http://www.campusvivendi.com/servicios/ecovipeu/)

2. Sis universitats\* de la XVU implicades (\*UV [grup promotor], UPV, UB, UAB, UIIB, ULL).

Universitaris a Espanya, similar al que existeix en altres països, que permetés obtenir informació sistemàtica per fornir les polítiques universitàries. La metodologia desenvolupada amb *ECoviPEU* constitueix la base principal sobre la qual es definiran els continguts, el qüestionari i la recollida, tractament i anàlisi de les dades del present projecte.

A més d'*ECoviPEU* existeixen altres estadístiques de referència internacional que serviran per definir els àmbits d'anàlisi d'aquesta investigació. La font principal és *Eurostudent (Social and Economic Conditions of Student Life in Europe)*,<sup>3</sup> una enquesta europea i principal font d'*ECoviPEU*. Es tracta d'una enquesta periòdica, de la qual s'han dut a terme quatre onades des de l'any 2000 fins al 2011. L'objectiu principal del projecte *Eurostudent* és proporcionar informació fonamental sobre les condicions socioeconòmiques dels estudiants i generar indicadors comparables en l'àmbit internacional.

La investigació sobre els estudiants universitaris té una llarga tradició als països i universitats anglosaxones (EUA, Canadà, Gran Bretanya i Austràlia) i en els països francòfons (França i Suïssa). Als EUA i Canadà s'elabora, des de l'any 2000, la *National Survey of Student Engagement (NSSE)*,<sup>4</sup> que explora la participació dels estudiants en els programes i les activitats universitàries. Aquesta enquesta es fa des de l'NSSS Institute, que genera múltiples materials de reflexió a partir de l'experiència de les nombroses universitats participants o adherides.

Quant a Austràlia, des del 2006 s'hi han realitzat diverses enquestes per part de la Conferència de Rectors de les Universitats Australianes, en les quals s'han tractat temes com els recursos socioeconòmics o l'equitat participativa.<sup>5</sup> Pel que fa a les universitats britàniques, disposen, des del 2005, de la *National Student Survey*.<sup>6</sup>

.....  
3. [www.eurostudent.eu/](http://www.eurostudent.eu/)

4. <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>

5. [www.universitiesaustralia.edu.au/](http://www.universitiesaustralia.edu.au/)

6. [www.thestudentsurvey.com/](http://www.thestudentsurvey.com/)

Des de l'any 1989 França té l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE),<sup>7</sup> creat pel Ministeri d'Educació de França, que des del 1994 fa una enquesta triennal de condicions de vida dels estudiants. Aquest instrument ha estat replicat en nombroses universitats franceses per tal d'estudiar i descriure els perfils dels universitaris, el seu recorregut, els resultats acadèmics i la inserció laboral. Recentment, les universitats suïsses han adoptat un sistema similar de seguiment i generació d'informació.

Pel que fa a Espanya, a banda d'*ECoViPEU* i dels resultats estatals d'*Eurostudent*, la principal font d'informació sobre els estudiants universitaris són les investigacions fetes per la Fundación BBVA.<sup>8</sup> Aquesta fundació ha portat a terme quatre estudis, basats en enquestes, sobre la població estudiantil universitària; els tres primers sobre els estudiants universitaris espanyols (el 2003, 2005 i 2006) i l'últim sobre una mostra d'estudiants de caràcter internacional (el 2010). En aquestes enquestes s'exploren les actituds i els valors dels estudiants en diverses dimensions.

---

7. [www.ove-national.education.fr/](http://www.ove-national.education.fr/)

8. [www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/index.jsp](http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/index.jsp)

2

## Investigar sobre l'alumnat universitari

Antonio Ariño Villarroya



## **ELS ANTECEDENTS DEL VIA UNIVERSITÀRIA**

### **L'horitzó històric**

La recerca sobre l'alumnat universitari és una necessitat inajornable de les universitats i de les administracions públiques amb competències en ensenyament superior. Al món d'avui, ens semblaria sorprenent que una organització que ofereix serveis directes a un milió i mig de persones i indirectes al conjunt de la societat desconegués les característiques principals dels destinataris d'aquests serveis. No obstant això, és normal a la universitat, una institució que, d'altra banda, té departaments i línies de recerca en gairebé tots els camps del saber.

Amb aquesta constatació introductòria no es vol indicar que en la història de la universitat contemporània tot siga terra erma quan parlem d'estudis sobre el seu alumnat. Gens menys cert. Ja en 1947, després de la publicació en 1943 de la llei franquista sobre la universitat, Manuel Fraga i Joaquín Tena van passar una àmplia enquesta als estudiants universitaris de Madrid, on, en aquell moment, es concentraven la majoria dels estudiants d'Espanya. Des de llavors, s'han realitzat múltiples estudis de molt divers tipus, parcials gairebé sempre i la majoria d'iniciativa privada. D'altra banda, els informes amb què s'han tractat de justificar les grans reformes educatives dels últims quaranta anys han prestat molt escassa atenció als alumnes uni-

versitaris i han estat molt selectius en els aspectes abordats. Així, en el *Libro Blanco* del 1969, *La educación en España. Bases para una política educativa*,<sup>1</sup> que s'ocupava d'organitzar tot el sistema d'ensenyament de dalt a baix, s'abordava la procedència social dels estudiants i es conclouïa que «les possibilitats d'accés a l'ensenyament mitjà i superior són molt limitades per als sectors socials menys afavorits»,<sup>2</sup> però no s'estudiava la situació residencial i les condicions de vida més generals dels estudiants universitaris.

En l'*Informe Universidad 2000*, també conegut com a *Informe Bricall*, encarregat per la CRUE, no hi ha un capítol específic dedicat als estudiants universitaris i cap dels sis seminaris que van abordar els temes centrals de l'informe se'n va ocupar. En la introducció, es van dedicar unes quantes pàgines a l'«ampliació del nombre d'estudiants i diversificació del seu perfil», tot analitzant la relació existent entre taxes d'accés i de graduació, i també la inadaptació entre oferta i demanda; i, en l'apartat de finançament, es va abordar la qüestió de les beques i ajudes.

Finalment, en *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*, conegut també com a *Informe Wert* (2013), tampoc no es va parar esment específic als alumnes i les seues condicions de vida. Que lluny que estem, per exemple, del recent informe universitari de França, on se sosté que hi ha cinc eixos estratègics per construir la societat del demà, que comporten «actuar per la igualtat i respondre a les expectatives de la joventut», en què els alumnes universitaris constitueixen el centre de tots els eixos estratègics.<sup>3</sup>

.....  
1. Vegeu: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/73633>

2. Vegeu: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73633/00820073009266.pdf?sequence=1>; <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82814/00820093002256.pdf?sequence=1>; [www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199214.pdf?documentId=0901e72b8132ccbd](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199214.pdf?documentId=0901e72b8132ccbd); <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/16132250.pdf>

3. Pour une société apprenante, 2015. [www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/stranes\\_entier\\_bd\\_461122.pdf](http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/stranes_entier_bd_461122.pdf)

Una excepció entre nosaltres és l'estudi portat a terme per l'IVIE, *Universidades, universitarios y productividad en España* (2012), per encàrrec de la Fundació BBVA. En aquest treball, de manera específica en el capítol 3, s'analitza l'evolució de l'alumnat i els estudis, l'especialització per branques, la internacionalització i el rendiment i satisfacció, entre altres aspectes.<sup>4</sup>

Una recerca en tots aquests documents de les expressions *condicions de vida, d'estudi o de participació* no hi detecta ni una sola referència. Al nostre judici, això és així perquè la introducció més o menys sucinta dels alumnes universitaris té lloc des d'una perspectiva institucional i instrumental: interessa conèixer-ne el nombre, el rendiment i l'eficiència del sistema, sense considerar com poden incidir en això els perfils socials, les condicions de vida i els compromisos amb la tasca d'estudiar que hi estan associats.

El projecte *Via Universitària* se situa en una altra perspectiva. En aquest són conceptes clau els d'igualtat/desigualtat, diversitat/uniformitat, autonomia/dependència, trajectòria i qualitat. Per això, se situa en la línia d'altres projectes precedents i d'una tradició creixentment assentada d'estudis acadèmics, que consideren imprescindible l'obtenció d'informació específica sobre la condició estudiantil i les seves implicacions.

A l'hora d'establir els antecedents més afins, des d'una perspectiva estrictament històrica, cal fer referència a la creació, en 1987, del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona, una de les línies fructíferes de treball del qual s'ocupa de la recerca sobre la universitat. Entre el 2008 i el 2010 ha desenvolupat un projecte de R+D+i denominat «Els estudiants davant la nova reforma universitària», del qual ja han sorgit nombroses publicacions i fins i tot tesis doctorals.<sup>5</sup>

4. [www.fbbva.es/TLFU/dat/DE\\_2012\\_universidad\\_universitarios.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DE_2012_universidad_universitarios.pdf)

5. <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/projete-idi-%E2%80%99Clos-estudiantes-ante-la-nueva-reforma-universitaria%E2%80%99D>



Si adoptem una perspectiva més àmplia, internacional, cal citar la creació, al començament dels anys noranta, de l'Observatoire de la Vie Étudiante, que fa estudis sistemàtics (especialment *L'enquête de conditions de vie*), d'acord amb la gran tradició de la sociologia francesa de l'educació, sobre els més diversos aspectes de la vida estudiantil i la universitat.<sup>6</sup>

També a la fi d'aquesta mateixa dècada, en 1999, neix la xarxa *Eurostudent*, que, l'any 2000, va efectuar una primera publicació sobre les condicions socials i econòmiques de la vida estudiantil en set països; progressivament, va ampliar el nombre de països participants fins a arribar als trenta actuals, després d'haver fet ja cinc onades d'enquestes. Es tracta del projecte més ambiciós desenvolupat fins avui i s'ha d'emmarcar en la política d'implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que proposa modificar la perspectiva de l'ensenyament, centrant-la en l'estudiant i els seus processos d'aprenentatge i col·locant el focus en la dimensió social.<sup>7</sup>

Espanya ha participat en la tercera (2005-2008) i quarta ronda (2008-2011) d'*Eurostudent*, però s'ha despenjat de la cinquena com a conseqüència de la política de retallades. Els resultats de la quarta ronda van ser publicats en *¿Universidad sin clases?* (2012) i, seguint el plantejament d'*Eurostudent*, es va passar una segona enquesta a 200.000 estudiants sobre les seues condicions de vida, estudi i participació (*Desigualdad y Universidad*, 2014); posteriorment, es va fer una tercera recerca centrada exclusivament en la mobilitat, tant entre els qui ixen a l'estranger com entre els qui vénen a Espanya, els resultats de la qual s'han donat a conèixer a través de l'Observatori Campus Vivendi.<sup>8</sup> D'altra banda, la Universitat de Barcelona ha creat un observatori intern que fa recerca sistemàtica sobre els seus estudiants.<sup>9</sup>

6. [www.ove-national.education.fr/](http://www.ove-national.education.fr/)

7. [www.eurostudent.eu/](http://www.eurostudent.eu/) y [www.ehea.info/](http://www.ehea.info/); [www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf)

8. [www.campusvivendi.com/](http://www.campusvivendi.com/)

9. <http://observatoriestudiant.ub.edu/>

Un tercer corrent d'interès sobre la sociologia de l'alumnat universitari sorgeix des d'una perspectiva pragmàtica impulsada des de la Universitat de València l'any 2006. Durant les nombroses reunions que van tenir lloc entre els representants dels vicerektorats encarregats d'implantar l'EEES a Espanya, es va fer palès que es pressuposava una teoria del professorat i de l'alumnat: el primer havia d'adoptar pautes d'innovació docent, noves metodologies, etc. perquè la «classe magistral» o «catedràtica» es considerava obsoleta; se suposava, tal vegada, que aquest canvi organitzacional i d'orientació dels recursos humans succeiria automàticament, ja que aquesta proposta no va ser acompanyada d'un estudi del professorat, de les seves condicions de treball, de les seves motivacions i expectatives, etc. De manera idèntica, es parlava de la centralitat dels estudiants, però sense cap coneixement rigorós —científic, com correspon a la Universitat— de l'alumnat. Hi havia molta teoria —alguns dirien que una inflació de metodologia i pedagogia—, però cap sociologia i psicologia social. En aquestes circumstàncies, va sorgir la xarxa Campus Vivendi, que, després d'una primera recerca qualitativa en quatre universitats: Oviedo, País Basc, Múrcia i Universitat de València (*El oficio de estudiar en la Universidad. Compromisos flexibles*), va rebre l'encàrrec del Ministeri d'Educació de participar en la quarta ronda d'*Eurostudent*. D'altra banda, va fer dues macroenquestes, finançades pel programa d'Anàlisi i Estudis: la primera dedicada a la població estudiantil espanyola en general i la segona als qui participen en programes de mobilitat internacional. La continuïtat de la xarxa va quedar en suspens amb el canvi de política governamental i la interrupció de la participació d'Espanya en *Eurostudent*.

En aquest context, entra en escena el projecte *Via Universitària*, impulsat per la Fundació Jaume Bofill, una entitat creada en 1969 i centrada en la millora de l'educació. Des d'aquesta fundació, en connexió amb la Xarxa Vives de les universitats que tenen com a llengua pròpia el català, s'ha impulsat el referit projecte, que té com a inspiració la visió integral d'*Eurostudent*, però, al seu torn, s'adapta als canvis experimentats en la nostra universitat en l'últim decenni.

## La novetat de *Via Universitària*

El projecte *Via Universitària* té, doncs, un ancoratge en la història de la recerca que hem assenyalat, però també aporta novetats significatives derivades de dos fenòmens històrics rellevants: un intern al sistema i l'altre extern. El primer és la implantació de l'EEES a Espanya; el segon, l'impacte de la Gran Recessió. Sobre aquest tema, no és trivial recordar que, quan es dissenyen les línies generals de l'EEES, Europa es proposà ser la primera potència mundial en l'economia del coneixement en un horitzó econòmic expansiu, mentre que la implantació real de l'EEES tindrà lloc en el pitjor context recessiu després de la Segona Guerra Mundial. No tan sols no s'ha disposat de recursos econòmics addicionals per a la implantació de l'EEES, sinó que s'ha produït una retallada en el finançament de les universitats que les situa en nivells de 2005/2006, amb reducció de beques, enduriment de l'accés i increment de taxes, i amb absència de reposició de plantilles de professorat i empitjorament de les seues condicions laborals. S'han posat en qüestió drets consolidats prèviament.

La plena implantació dels nous títols de grau i de màsters, malgrat les condicions econòmiques i polítiques recessives, suposa que ja han sortit de les aules universitàries les primeres promocions que han cursat tots els seus estudis en aquest marc. En l'arquitectura precedent —diplomatura, llicenciatura, doctorat—, la recerca social ha pogut observar que les diplomatures eren titulacions triades amb major freqüència per estudiants procedents de famílies de classes modestes, mentre que en les llicenciatures i enginyeries es donava un perfil mitjà de classe més elevat. Què ha succeït o és previsible que succeïska quan totes les carreres tenen el mateix estatut i durada, amb l'excepció d'aquelles que tenen directives europees? Es modificaran les preferències basades en condicionaments socials?

Al mateix temps, la diferenciació entre graus i màsters, al marge de l'esperit de l'EEES, ha estat utilitzada pels nostres governs per flexibi-

litzar i diferenciar taxes no tan sols entre un i un altre nivell, sinó entre diferents tipus de títols i per comunitats autònomes. D'altra banda, s'ha aprofitat la recessió econòmica per incidir en la transferència de costos a les famílies mitjançant un increment del cost de la matrícula i un enduriment dels criteris per a la provisió de beques.

Al mateix temps, com s'ha comentat, a Espanya s'ha insistit molt que la implantació de l'EEES comportava una transformació de les metodologies i tècniques d'ensenyament/aprenentatge i en la qualitat de la docència. *De facto*, totes les titulacions han hagut d'implantar comissions de qualitat i presentar informes periòdics a les agències d'avaluació per a l'acreditació dels títols.

Hi ha molts altres aspectes l'evolució dels quals és important analitzar: què succeeix amb els estudiants que tracten de fer compatible la carrera acadèmica amb diferents modalitats d'implicació laboral? Com responen les universitats? S'imposa un model d'estudiant presencial a temps complet? Fins al moment, aquesta sembla la dinàmica predominant: la presencialitat i el temps complet s'imposen com a pauta normativa de l'EEES, mentre que en tota la documentació pública sobre el tema s'ha insistit en la direcció contrària: les universitats han d'ampliar les oportunitats a estudiants que desenvolupen estratègies cada vegada més diverses.

Tots aquests canvis permeten sospitar que s'hauran produït impactes en diverses dimensions que afecten l'alumnat universitari. *Via Universitària* constitueix una ocasió per constatar el que ha succeït en els últims anys.

## **ELS EIXOS TEMÀTICS PRINCIPALS**

Una revisió de les recerques sobre les condicions de vida i de participació dels estudiants universitaris permet concloure que hi ha quatre eixos temàtics principals en l'arena del debat. Algunes autoritats polí-

tiques han insistit en els últims anys en el fet que hi ha massa estudiants universitaris a Espanya;<sup>10</sup> a això, se sol respondre des de les autoritats universitàries, que cap anàlisi comparativa internacional permet sustentar aquesta tesi. En el marc internacional i d'implantació de l'EEES, el debat és un altre. L'OCDE, en *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2008), mostra la preocupació per les qüestions d'equitat i igualtat d'oportunitats i en el Comunicat de la Cimera Ministerial de Londres de seguiment de l'EEES (2007), els ministres d'educació es van ocupar de la dimensió social, assumpte que no ha deixat de preocupar des de llavors. A l'apartat 2.18 de la declaració de Londres s'afirma:

«L'educació superior ha de tenir un paper rellevant en la promoció de la cohesió social, la reducció de les desigualtats i l'elevació del nivell de coneixement, habilitats i competències en la societat. La política, per tant, s'ha de proposar la maximització del potencial dels individus en clau de desenvolupament personal i de les seues contribucions a una societat basada en el coneixement sostenible i democràtica. Compartim l'aspiració social que l'alumnat que entra, participa i completa l'educació superior en tots els nivells ha de reflectir la diversitat de les nostres poblacions. Reafirmem la importància que els estudiants siguin capaços de completar els seus estudis sense obstacles relacionats amb el seu bagatge social i econòmic. Per tant, continuarem els esforços per proporcionar als estudiants serveis adequats, crear itineraris més flexibles d'aprenentatge, ampliar la participació en tots els nivells sobre la base de la igualtat d'oportunitats».

La reproducció completa d'aquest fragment és molt pertinent perquè constitueix la clau de volta de la retòrica política de l'EEES i la millor aproximació sobre el que s'entén en els fòrums de seguiment sobre dimensió social, com també les implicacions que d'això es deriven per

.....  
**10.** Declaracions del ministre d'Educació, Cultura i Esport, Iñigo Méndez de Vigo. Vegeu: [http://politica.elpais.com/politica/2015/11/18/actualidad/1447849264\\_870670.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/11/18/actualidad/1447849264_870670.html), 18 de novembre de 2015.

als estudiants. L'*European Student Union-ESU* afirma que l'aspiració «al fet que l'alumnat que entra, participa i completa l'educació superior en tots els nivells ha de reflectir la diversitat de les nostres poblacions» s'ha d'adoptar com a definició de dimensió social.<sup>11</sup> Quins són els termes clau, ací? L'explícit, sens dubte, el de diversitat; els implícits, els d'equitat i trajectòria, ja que s'espera que els estudiants universitaris —en tot el seu recorregut— «reflectesquen la diversitat social» o que l'estructura de la població estudiantil siga «representativa» de l'estructura social. Cal no oblidar, no obstant això, que s'afegeix, a més, la «necessitat d'ampliar la participació sobre la base de la igualtat d'oportunitats». En conseqüència, podem sostenir que, en el concepte de dimensió social i, malgrat una certa imprecisió científica, es creuen dos assumptes i objectius polítics: el de la diversitat representativa i el de la igualtat participativa.

La dimensió social constitueix una prioritat en els documents oficials de les conferències ministerials i els grups de seguiment de l'EEES. Una prioritat retòrica! La recent avaluació de l'*European Student Union*, en *Bologna with Student Eyes 2015*, mostra que, en realitat, no ha format part de l'agenda pragmàtica de la majoria dels països, ja que ni tan sols s'han plantejat la recollecció d'informació sobre l'assumpte i, menys encara, l'anàlisi de la disponible per a la redacció i execució de plans nacionals. El balanç en 2015 és descoratjador. Espanya es troba entre els països que no tenen pla ni partida pressupostària per abordar-ho.<sup>12</sup>

Retornem al concepte de dimensió social. Com hem assenyalat, s'hi poden diferenciar dos aspectes que hem denominat *diversitat representativa* i *igualtat participativa*. En dir de Smith (2015), la inclusió i la pluralitat són els dos reptes més importants dels sistemes educatius contemporanis. Però, al mateix temps, aquests conceptes es troben relacionats amb uns altres, com són els de trajectòria, autonomia per-

11. [www.esu-online.org/news/article/6068/Bologna-with-Student-Eyes/](http://www.esu-online.org/news/article/6068/Bologna-with-Student-Eyes/)

12. Vegeu la p. 25: [www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE-2015-online.pdf](http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE-2015-online.pdf)

sonal i qualitat de l'experiència educativa. A les pàgines que segueixen sintetitzarem aquestes problemàtiques ressenyant alguns dels estudis més rellevants que se n'han dut a terme.<sup>13</sup> Començarem per la desigualtat, perquè és, sense el menor dubte, la que té més recorregut històric.

## 1. La desigualtat entre l'alumnat universitari

En el referit estudi de Fraga i Tena del 1947 sobre els estudiants universitaris residents a Madrid, s'assenyalava que era necessari obrir les portes als fills del proletariat, i molts altres estudis van insistir en la conveniència que entrés «sang nova» a la universitat. Llavors la matrícula universitària era de poc més de 35.000 estudiants. En el *Llibre Blanc sobre l'Educació* del 1969 se sostenia que «de cada 100 fills d'obriers agrícoles només el 4,2% cursa estudis de nivell mitjà i el 0,2% estudis superiors. Aquest percentatge, pel que fa a estudis superiors, correspon als fills dels obrers manuals. Aquestes dades indiquen que el sistema educatiu no contribueix en la mesura del necessari a la mobilitat social i que, en l'accés als estudis, hi influeix més la situació econòmica que l'aptitud». Des de llavors fins avui la matrícula universitària ha crescut extraordinàriament i ha passat a un milió i mig de persones. Aquesta expansió ha suposat una democratització social de les aules o, per contra, s'hi segueixen reproduint la desigualtat i les barreres de classe? D'acord amb els resultats de la recerca, no sembla existir una resposta concloent.

Bernardi i Requena sostenen que «el cas de la societat espanyola se situa al costat del d'aquelles altres que durant els seus processos de modernització educativa han aconseguit reduir la seua desigualtat

.....  
**13.** Per a una síntesi històrica sobre la recerca al voltant de l'alumnat universitari, vegeu Ariño, A. (2014). «La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España». *Revista de Juventud* (pendent de publicació) i número monogràfic de *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 1 (2014), en [www.ase.es/rase/index.php/RASE/issue/view/14/showToc](http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/issue/view/14/showToc)

d'oportunitats», i que aquesta reducció ha estat «considerable» (2007: 90). L'expansió, podríem dir, ha conduït a una certa democratització. Ara bé, ha eradicat les desigualtats d'accés? Jordi Planas i Sandra Fachelli, analitzant les dades d'una macroenquesta sobre inserció laboral realitzada per l'AQU en 2004 per als titulats a les universitats catalanes, troben que, si es mira les universitats catalanes com a totalitat, al contrari dels qui sostenen que operen com a reproductores de les diferències que procedeixen de l'origen social, que filtren l'accés a la universitat i condicionen el seu assoliment acadèmic, «han tingut realment un rol en l'avanç social» (2010: 85). Així mateix, afirmen «que hi ha un alt nivell d'equitat en el sistema d'educació superior a Catalunya en termes de l'origen social dels graduats». Aquesta afirmació se sustenta en el fet que en 2004, gens menys que el 70% dels graduats universitaris eren fills de progenitors sense estudis universitaris i la majoria relativa de graduats (el 40%) procedia de famílies amb nivell primari d'educació (2010: 86). D'altra banda, el sistema d'educació superior ajuda la majoria dels graduats a trobar ocupacions d'un nivell superior al dels seus pares en els quatre anys posteriors a completar els seus estudis. Aquest fenomen és consistent amb el fet que els graduats amb les posicions ocupacionals més altes són fills de famílies de molt divers origen i en similars proporcions per a qualsevol estrat social dels progenitors. L'expansió, correlativa a la modernització, ha reduït indubtablement les desigualtats d'accés i la disseminació de les universitats pel territori també ha estat un factor de democratització. Ara bé, totes les classes socials se n'han beneficiat igual?

Segons Martínez-Celorio i Marín Saldo, les classes altes expertes han estat les més beneficiades (2010: 169-184). D'altra banda, sostenen que, en estudiar les destinacions socials en funció del capital educatiu acumulat, aquest té tant un impacte reductor com a reproductor de desigualtats. D'un costat, és un vehicle jeràrquic de l'ascens social i actua com a reductor directe de la rigidesa classista de l'estructura social catalana, redueix la influència dels orígens de classe, reforça criteris meritocràtics i amplia les oportunitats de mobilitat. De l'altre,



s'ha convertit en el principal criteri de divisió i segmentació social, d'enclassement de les persones joves.

La conclusió de la seua recerca és que «l'educació terciària, i especialment universitària, (és) el nou llindar educatiu o cultural que permet menys risc de vulnerabilitat i descens social». Però, justament per això, es fa més rellevant i necessari conèixer com funciona en el seu interior i, atesa la seua creixent extensió, com ho fa al llarg de la vida (la qüestió de la trajectòria).

En aquest sentit, Fachelli i Torrents afirmen que, en la inserció laboral, l'origen social no és tan «discriminant» com ho és en els nivells educatius previs, quan es requereixen estudis universitaris. I això seria així perquè durant la carrera universitària es produeix un cert procés de desclassement que homogeneïtza o llima aspors pel que fa a les grans diferències de classe (2015: 333). La universitat suavitza les diferències de classe d'origen, ja que no es visualitza el pes de l'origen social en la inserció laboral. Efectivament, els elements vinculats a l'esforç i assoliment personal interfereixen o neutralitzen els elements de classe que, no obstant això, operen com una càrrega que retarda o com un actiu que potencia els processos que són fruit d'esforços individuals de la major part de la població. Podria sostenir-se, per tant, que la desigualtat es queda a les portes de la universitat, que actua en els nivells previs, però que, una vegada traspasat el llindar (accés), la trajectòria difumina les diferències socials i només opera el mèrit. Resulta, llavors, indiferent l'elecció de carrera i del nivell aconseguit al capital educatiu universitari? Martínez-Celorrio i Marín han abordat aquestes qüestions i els resultats són concloents: els graduats universitaris mantenen taxes altes d'ocupació, de manera que existeix una frontera entre tenir titulació universitària i no tenir-la, però també «s'aprecien diferències entre especialitats», amb una polarització clara entre ciències de la salut i humanitats, «amb una tendència d'aquesta última a un atur més elevat, major inactivitat i menor taxa d'ocupació». Existeix una pauta estructural del mercat de treball que genera

diferents graus de vulnerabilitat social en funció de les titulacions. De la mateixa manera, Troiano i Elías (2013) han mostrat que l'expansió de l'educació superior es troba jeràrquicament diferenciada, com queda patent en analitzar la concentració de certs perfils socials en determinats graus.

D'altra banda, no és possible ignorar que, en el mercat de treball actual, adquireix una creixent importància la formació al llarg de la vida amb diferents formats: màsters, segones carreres reglades, formació permanent i no reglada o formació en l'empresa i continuada. En aquest sentit, cal considerar la importància del nombre d'anys dedicats a la formació o el que podríem denominar esperança de vida educativa, que, com més elevada és, més redueix la vulnerabilitat i maximitza l'ajust professional. En segon lloc, si l'accés a la universitat ja resulta determinat per la classe social («segons les dades del PaD del 2005, el sistema educatiu produeix una divisió d'oportunitats entre les classes socials que triplica les desigualtats entre els dos extrems d'origen social») (Martínez-Celorrio i Marín 2013: 161), no és menys cert que els efectes més desigualtaris es produeixen, per aquest ordre, en la formació permanent i en la tornada al sistema educatiu reglat. La classe professional no tan sols destaca per un consum molt elevat de tot tipus de formació, sinó que, a més, ha vist incrementar la seva demanda: en 2009, a Catalunya, representaven el 29% de la població entre 25 i 64 anys, però consumien el 47,5% de la formació; per la seua banda, la població amb estudis bàsics (31%) només representa el 17% de tota la formació cursada entre l'any 2005 i el 2009. Encara més: si la formació postescolar està més estratificada que l'oferta del sistema educatiu en primera oportunitat, la «tornada adulta» als estudis formals és encara més afavoridora dels sectors millor formats i amb capital educatiu més alt, i es converteix, més que en segones oportunitats, en «una muralla infranquejable i hostil» per a les persones amb nivells educatius baixos: «La probabilitat de retorn reglat entre els qui no tenen ni estudis bàsics és 17,5 vegades inferior a la probabilitat de retorn dels adults universitaris. La disparitat entre aquests i els adults amb estudis bàsics

és de quasi 8 a 1. En les formacions professionals, la desigualtat relativa de retorn reglat es modera, però estratifica clarament l'FP mitjana (4,8 a 1) i l'FP superior (3,5). Com era d'esperar, l'esclletxa menor la trobem entre els batxillers en relació amb els universitaris (2 a 1)» (Martínez-Celorrio i Marín, 2013: 162-164).

L'evidència empírica que proporcionen Martínez-Celorrio i Marín corrobora la nostra tesi que els sistemes educatius més madurs seleccionen més, en més ocasions, i actuen no ja com a reproductors de les desigualtats socials, sinó com a creadors d'una nova desigualtat. Per als qui acaben aviat el seu recorregut educatiu (estudis bàsics o formació professional mitjana), el nivell aconseguit en aquest primer moment de la vida es converteix, per a la immensa majoria, en un nivell terminal, i són molt pocs els que aconsegueixen alguna mobilitat educativa (sempre d'abast reduït) mitjançant les escoles de persones adultes. Però els qui superen aquesta barrera també troben nous obstacles en la seva trajectòria i graons per on ascendir davant els quals no solament opera el mèrit o l'assoliment personal.

En suma, la classe social actua de manera molt eficaç en les etapes prèvies a la universitat; continua fent-ho, encara que de manera molt menys eficaç que en el passat, en l'accés; actua en l'elecció de carrera, en les formes de participació en la vida de campus, en els nivells aconseguits dins del sistema i també fora seu. Per això, resulta tan important l'estudi de les trajectòries.

L'anàlisi més recent de desigualtats i composició de l'alumnat universitari ha estat portat a terme per Julio Carabaña, prosseguint la seua dedicació a aquests temes en els últims trenta anys. Per a ell, una perspectiva de conjunt del període 1990-2013 permet reconèixer un «lleu increment» de la desigualtat entre els homes, però no entre les dones. Els fills de professionals, directius i autònoms han tingut increments de 15 punts, mentre que només han crescut 5 punts els fills d'administratius, comercials, obrers i camperols. «La distància entre

professionals i obrers ha passat de 43 punts percentuals a uns 54.» En resum, no es pot parlar de democratització en l'accés, «en el sentit que entre l'alumnat universitari haja augmentat el procedent de les “classes populars”, perquè els dos únics canvis notables són l'augment dels fills de professionals i la disminució dels fills d'agricultors» (Carabaña 2015: 570). En aquesta mateixa direcció, hem parlat nosaltres, a partir de dades de diverses enquestes en el marc d'*Eurostudent*, de l'existència d'una democratització relativa (en l'accés), selectiva (per branques) i segregativa (per capital educatiu final aconseguit) (Ariño *et al.*, 2012 i 2014).

Ara bé, el problema candent de cara al futur, al meu judici, no consisteix ja solament a plantejar-se en quina mesura i fins a quin punt la matrícula universitària, els règims d'educació i les experiències estudiantils, reproduïxen el sistema d'estratificació social existent, sinó com i per què els sistemes educatius madurs produeixen noves desigualtats com a conseqüència de l'efecte Mateo, de la competència darwinista per als títols més elevats i de les diferències extraordinàries en l'esperança de vida educativa entre els qui fracassen molt prompte i els qui culminen carreres més llargues.

Forma part d'aquest àmbit d'anàlisi la crítica de la ideologia o mitologia meritocràtica que subjau en el funcionament del sistema educatiu (Lerena, 1976). Parlem d'ideologia en la mesura que el mèrit actua com un element discursiu legitimador dels assoliments individuals sense considerar les condicions socials de la seua producció, i constitueix un eufemisme de la desigualtat (Gil Calvo, 1990) o una «ideologia bastarda» (Torres, 1993).

Una altra extensió de la qüestió de les desigualtats es troba en l'anàlisi de trajectòries. La mateixa elaboració operativa del concepte de dimensió social, com hem vist, és un resultat d'aquest procés, i també la consideració de la diversitat d'itineraris i la qualitat de les experiències d'aprenentatge.

## 2. La qüestió de la trajectòria

En el concepte de dimensió social encunyat en l'EEES, la qüestió de la trajectòria és un dels elements més precisos, ja que se sosté que aquella ha de ser considerada en l'entrada, en la implicació en els estudis i participació en la vida universitària i en la graduació: els estudiants han de tenir oportunitats «per completar les seues carreres acadèmiques sense obstacles relacionats amb el seu bagatge social i econòmic». Cadascun d'aquests quatre moments contribueix —com afirmen Orr i Mishra— als objectius de la dimensió social d'elevant les aspiracions, ampliar l'accés, assegurar els processos d'aprenentatge i millorar la retenció i l'èxit, i posteriorment a la transició reeixida al mercat de treball o a la següent etapa de l'educació superior. D'altra banda, es tracta de quatre etapes comunes en tots els sistemes educatius europeus.<sup>14</sup>

No obstant això, enfront d'aquest enfocament integral, entre nosaltres s'ha estudiat, d'un costat, l'accés, el perfil sociodemogràfic bàsic, l'estructura de la matrícula per branques i els indicadors de rendiment, i, de l'altre, la inserció laboral, la vida universitària i les necessitats i expectatives dels estudiants han funcionat com una caixa negra. És el resultat del que hem denominat enfocament institucional-instrumental.<sup>15</sup>

Aquest plantejament proporciona estadístiques bàsiques, imprescindibles per avaluar l'eficiència del sistema, tant en clau de producció de persones titulades com d'ajust o adequació d'aquestes persones a les necessitats del mercat de treball. En general, els diagnòstics que es realitzen solen emfatitzar, des de fa dècades, tant la ineficiència del sistema (relació entre matrícula i graduació) com la inadequació a les demandes laborals. En l'informe *Universidades, universitarios y productividad en España*, se sosté que «en mitjana, els resultats i el ren-

14. [www.boeckler.de/pdf/v\\_2015\\_04\\_16\\_17\\_hauschildt.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/v_2015_04_16_17_hauschildt.pdf)

15. Taxa de graduació: [www.uam.es/presentacion/datos/indicadores/academica/tasa-graduacion.pdf](http://www.uam.es/presentacion/datos/indicadores/academica/tasa-graduacion.pdf)

diment dels estudiants durant els seus estudis pot ser considerat baix a les universitats espanyoles, encara que no pitjor que el de la majoria dels sistemes universitaris» (2012: 202). D'altra banda, tant el Ministeri amb competències en educació superior com la CRUE proporcionen informes anuals sobre la dinàmica universitària.<sup>16</sup> S'hi avalua el funcionament dels nous graus i màsters.

El plantejament que es deriva del concepte de dimensió social ha de centrar el seu focus també en el que succeeix a l'interior de la universitat i assumir amb totes les seues conseqüències la idea de centralitat de l'alumnat universitari. Per això, la xarxa *Eurostudent*, des del 2008, assumeix la complexitat del concepte de dimensió social i proposa una estructura de qüestionari que permet analitzar tota la trajectòria, tot abordant l'objectiu d'equitat participativa en quatre moments: abans d'entrar en l'educació superior, en el moment de l'entrada, en el marc de l'estudi i en la graduació i transició (Hauschildt *et al.*, 2015). D'altra banda, en 2012, després de la cimera ministerial de Bucarest, on van participar 47 països, sorgeix el projecte *Peer Learning for the Social Dimension-PL4SD*, que crea un banc de dades sobre les iniciatives dels països europeus en aquest àmbit amb la finalitat de compartir bones pràctiques i avaluar com s'està implementant la política de dimensió social.<sup>17</sup>

En la presentació dels resultats d'*Eurostudent*, V. Hautschild (2015) ofereix una sinopsi de l'estructura d'indicadors, tot diferenciant els 10 àmbits anteriorment esmentats: transició a l'educació superior, bagatge social, característiques de l'alumnat, tipus i maneres d'estudi, ús del temps, recursos dels estudiants, despeses, residència, mobilitat, valoració de l'experiència universitària i plans futurs.

.....  
**16.** Vegeu Datos y cifras del sistema universitario español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), La Universidad en cifras (CRUE) i informes Eurydice (Comisión Europea).

**17.** [www.pl4sd.eu/](http://www.pl4sd.eu/). Vegeu també [www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/3\\_2013/114527.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/3_2013/114527.pdf)

En aquesta perspectiva de considerar la centralitat de l'alumnat i les seues necessitats, se situen els estudis de l'Observatori Campus Vivençdi, des de la primera recerca sobre l'ofici d'estudiar a la universitat fins a les més recents. També una gran part dels treballs fets en el si del GRET solen abordar diferents aspectes d'aquesta problemàtica. La tesi doctoral de Lidia Daza (2013) es planteja l'objectiu d'identificar les condicions organitzacionals i de docència de l'EEES i la relació amb la implicació i participació dels estudiants, com també descriure les relacions derivades de la vinculació amb la universitat i els recursos que es generen en aquestes interaccions (el capital social que es crea específicament en el context universitari). D'altra banda, la recerca llança llum sobre l'heterogeneïtat d'oportunitats per a l'aprenentatge en funció de les titulacions i dels serveis que ofereixen els centres on s'imparteixen. Existeixen composicions socials diferents d'estudiants en les diverses titulacions i també una oferta de serveis molt diferent a cada centre. Per això, abans que esperar un canvi automàtic d'actituds per part dels estudiants, s'ha de resoldre la qüestió de les condicions mínimes per a l'estudi i aprenentatge i les estratègies adoptades per les titulacions amb exigències de dedicació a temps complet o amb alternatives per a altres itineraris, amb foment o no de la interacció entre parells.<sup>18</sup>

També Elías i Sánchez Gelabert s'ocupen de l'aprenentatge en el context de la implantació de les noves titulacions de l'EEES a partir d'un qüestionari a 857 estudiants de 10 titulacions de 4 universitats públiques catalanes i mostren que existeix una relació entre la motivació d'elecció d'estudis, les concepcions i les accions d'aprenentatge. Els autors conclouen que les accions d'aprenentatge estan influïdes tant pel context com per l'orientació professional dels estudis. «Així, els estudiants duen a terme accions més profundes en les assignatures caracteritzades per la metodologia impulsada amb Bolonya, encara que és més beneficiós per a un tipus d'actituds cap a l'estudi que per

.....  
**18.** Vegeu articles de Daza sobre l'alumnat universitari en [www.ub.edu/grptc/index.php/ca/component/content/article.html?layout=edit&id=26](http://www.ub.edu/grptc/index.php/ca/component/content/article.html?layout=edit&id=26)

a unes altres». Alhora, «els estudiants que combinen motivacions professionals i concepcions constructives [són] els que desenvolupen en major percentatge accions profundes d'aprenentatge» (2014).

En el marc de l'anàlisi de trajectòria s'ha d'atendre l'anàlisi dels serveis que presten les universitats a l'alumnat, tant serveis especialitzats com generals, serveis orientats a col·lectius específics i transversals. Ací té cabuda l'estudi de l'oferta de tutories, de biblioteques i cursos especialitzats d'aprenentatge o mentories tant com l'oferta de places residencials (col·legis majors), els serveis d'atenció a persones amb diversitat funcional o els d'inserció laboral. Margarita García-Sanchis, en la seua tesi, ha estudiat les avaluacions que estudiants de diferents procedències nacionals fan dels serveis universitaris. L'anàlisi empírica realitzada a partir de dades d'estudiants de la Universitat de València li ha permès constatar l'existència de diferències estadísticament significatives en les percepcions dels estudiants alemanys, espanyols, francesos i italians pel que fa a la imatge de la universitat, la qualitat del servei universitari, el valor percebut, la satisfacció i la lleialtat. En l'extrem superior se situen les valoracions més altes en totes les variables dels estudiants italians i els francesos; en l'extrem inferior els alemanys, amb les valoracions més baixes també per a totes les variables; mentre que els espanyols presenten unes puntuacions molt baixes només en la qualitat.

D'altra banda, també ha d'esmentar-se la recent anàlisi, feta per Sánchez Gelabert *et al.*, sobre l'*Enquesta a la joventut de Catalunya 2012*, en què s'«identifiquen diferències macroestructurals o patrons diferencials en les trajectòries dels joves segons el nivell educatiu dels pares»: amb progenitors amb estudis universitaris es passa més temps en el sistema educatiu (major esperança de vida educativa).

Dos aspectes més són especialment importants quan es parla de les trajectòries: l'abandó i la mobilitat. L'estudi del primer és complex, puix que s'ha d'esbrinar si estem realment davant un abandó del sis-



tema educatiu superior, davant un canvi d'universitat o de carrera o simplement davant una interrupció temporal. En 2010 es publica un ampli estudi sobre l'abandó a les universitats catalanes que permet traçar el perfil sociodemogràfic de les persones que abandonen i fer una anàlisi dels principals factors que ho determinen: «La manca de motivació pels estudis, mesurada directament per una pregunta i indirectament per l'ordre d'elecció dels estudis, és el factor que explica millor la decisió d'abandonar-los. La manca de motivació té una incidència directa en la integració acadèmica, fonamentalment amb un decreixement de l'assistència a classe o a activitats socials, i en l'atribució de l'èxit o el fracàs acadèmic» (2010: 112).

Alicia Villar, en la seua tesi doctoral, titulada gràficament *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis* (València, 2011), efectua un recorregut per les etapes de la carrera i la diversitat d'itineraris per mostrar la complexitat de la recerca sobre aquesta problemàtica (inassistència a classe, absència avaluativa, abandó de titulació, reubicacions, contrastos entre ritmes institucionals i personals, etc.). Recentment, acaba de veure la llum un llibre coordinat per la professora Figuera (del grup Transicions Acadèmiques i Laborals-TRALS, de la Universitat de Barcelona), en què, des d'una perspectiva pragmàtica (orientació educativa), s'analitza la persistència/abandó en la Universitat de Barcelona. Altres textos del citat grup han estudiat l'abandó en estudiants no convencionals (2015). Sens dubte, necessitem més recerca i més rigorosa sobre les trajectòries, ubicacions i itineraris.<sup>19</sup>

La qüestió de la **mobilitat internacional** permet una aproximació estadística, perquè existeixen bases de dades ben assentades sobre aquest fenomen a Europa, amb anàlisis dels diferents programes. Però també ha estat explorada amb diverses enquestes. Aquí se'ns permetrà destacar la portada a terme pel nostre grup de recerca amb el nom de MOV.ES, i que va poder mostrar, mitjançant els *incoming* i els

.....  
 19. Vegeu també Fernández Enguita *et al.* (2010); Puellas, M. (2012).

*outcoming*, la rellevància que tenen els condicionants socioeconòmics i culturals dels progenitors, atesa tant l'escassetat de les ajudes per cobrir els costos de desplaçament com la necessitat d'haver rebut una socialització en pautes de mobilitat: si en la matrícula universitària persisteixen desigualtats, encara són més clares en la minoria que practica la mobilitat.

### 3. La diversitat de l'alumnat universitari

L'expansió de la matrícula universitària, que va aconseguir el seu zenit en els cursos del canvi de segle, va comportar una creixent heterogeneïtat de la població estudiantil. María Antonia García de León (1991 i 1992) es va ocupar d'això en diversos articles i va assenyalar la feminització com el fenomen més destacat. La universitat, que era majoritàriament masculina encara en els anys 1971 i 1972 (taxa de feminització del 27%), havia passat en els anys 2000 i 2001 a ser majoritàriament femenina (53%).

Però la universitat posterior a la reforma del 1983 (LRU) també s'havia obert a les persones majors de 25 anys, i la implantació del programa Erasmus va permetre veure per les aules un creixent contingent de joves procedents de diversos països europeus i es va convertir en la principal font de mobilitat.

Una descripció de la diversitat i l'heterogeneïtat ha d'atendre els factors de perfil sociodemogràfic que determinen la composició de l'alumnat (tals com sexe, edat, classe social, procedència o diversitat funcional), però també uns altres de caràcter estructural (distribució per carreres i nivells, centres privats i públics) i derivats de les estratègies estudiantils (règims de dedicació, compromisos amb la tasca d'estudiar, pautes motivacionals, etc.).

El primer aspecte és recollit en els informes periòdics del Ministeri i de la CRUE, i també en els estudis de l'IVIE o de la Comissió Europea (*Eury-*

*dice Report*, 2015). Es tracta de dades estadístiques que es reuneixen en el moment de la matrícula i que, en observar les sèries històriques, permeten registrar tendències. Mitjançant aquestes dades, és possible analitzar la dinàmica d'incorporació a les aules d'estudiants madurs o no tradicionals (majors de 25 i de 45 anys, entre uns altres)<sup>20</sup> i d'immigrants o fills d'immigrants. Estudis específics aborden la presència a la universitat de persones amb diversitat funcional.

De la mateixa manera, les fonts estadístiques proporcionen informació sobre els factors estructurals: distribució de l'alumnat entre centres públics i privats, presencials i a distància, universitats metropolitanes i provincials, per carreres (diversitat horitzontal) i per nivells (diversitat vertical, segones carreres). Ara bé, aquests factors estructurals reflecteixen també pautes de desigualtat: existeix una diferència significativa en el cost d'una universitat privada respecte a una pública, les carreres estan jerarquitzades en el mercat de treball i el perfil de la minoria que fa màsters o que arriba al doctorat és sensiblement diferent dels qui cursen el grau. Quant al biaix en la distribució per carreres, García de León i García de Cortázar assenyalaven en els anys noranta el fet següent: «Entre 1985 i 1991 l'Estat ha creat tres-cents onze centres universitaris, dels quals més de la meitat, el 55% exactament, corresponen a carreres de l'àrea d'Humanitats i Ciències Socials, i només el 10% dels nous centres s'ha dedicat a carreres tècniques. En cert sentit, el pes d'aquestes carreres està relacionat amb la massiva aflluència de dones i la “discriminada orientació” d'aquestes cap a aquelles» (1992: 95-96).<sup>21</sup>

.....  
**20.** *Cómo ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios*; Sánchez-Gelabert, A.; Elías Andreu, M. *Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional* - ITUNEQMO Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación Plan Nacional de I+D+i CSO2010-19271. Vegeu: <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/sites/grupsderecerca.uab.cat/gret/files/FES%202012%20-%20Madrid.pdf>

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

D'altra banda, nombrosos estudis han assenyalat que les carreres de cicles curts (diplomatures) atreien de manera més destacada estudiants de famílies de classes modestes. Per això té interès saber què està succeint ara que ha canviat l'arquitectura interna del sistema amb la implantació de l'EEES.

Els factors de diversitat que no registren les estadístiques són els relacionats amb les **estratègies de l'alumnat davant l'organització dels plans d'estudis i el desenvolupament *de facto* de les carreres**. En aquest sentit, s'han de considerar aspectes com assistència a classe, organització de les agendes de temps, règims de dedicació, pautes motivacionals, etc. La informació que proporciona *Eurostudent* i, en el cas francès, l'Observatoire de la Vie Étudiante, permet una aproximació a aquests aspectes. D'altra banda, en Ariño *et al.* (2007) es va plantejar la qüestió dels tipus de compromisos o formes de vinculació amb l'estudi entre l'alumnat universitari actual, partint de les idees de diversitat de composició de l'alumnat i de flexibilitat cultural típica de les societats postmodernes. En els ja referits treballs de Daza i d'Elías i Sánchez-Gelabert també s'han construït tipologies motivacionals, i fins i tot en la tesi d'Inés Soler. Aquesta autora considera que, a més de les variables de perfil socio-demogràfic, per estudiar els tipus de vinculació a l'estudi cal considerar l'interès per la matèria, les pràctiques d'estudi, els règims de dedicació i la vida de campus, i també els motius d'elecció de la carrera i les expectatives que hi estan relacionades. Mitjançant una anàlisi factorial va obtenir quatre tipus principals als quals va denominar vocacionals (36%), integrats (22%), treballadors (16%) i desajustats (26%).<sup>22</sup>

Quan en el comunicat de Londres del 2007 i en molts dels estudis que s'ocupen d'aquesta problemàtica (Smith, 2014), es parla de la diversitat representativa de la universitat, es pensa en clau del conjunt de factors que configuren l'estructura de la societat i en les identitats que han adquirit rellevància en els diferents contextos socials, polítics i

.....  
 22. Vegeu: <https://prezi.com/hftndabzeixf/presentacion-tesis-ines-soler/>

culturals (gènere, ètnia, orientació sexual), però no es tenen en compte els factors o les dimensions que, juntament amb el bagatge socio-cultural encriptat en la nota de tall d'accés i l'elecció en primera o altres opcions, determinen l'èxit de la trajectòria educativa. La recerca futura i la política universitària han de prestar una major atenció a tots aquests aspectes en lloc de considerar que l'alumnat està compost d'unitats homogènies i intercanviables.

Però la qüestió de la diversitat no acaba aquí. Tots els factors reunits que acabem de referir permeten plantejar que a l'interior de la caixa negra denominada universitat hi ha cada vegada més universos socials heterogenis, pot ser que disperss i desiguals, no sempre connectats entre ells: el cas dels Erasmus és ben il·lustratiu. Al col·lectiu d'estudiants procedents d'altres països els resulta molt més fàcil establir interacció i contactes estables entre els qui també practiquen la mobilitat que amb els estudiants del país on resideixen temporalment. Però també existeix disparitat entre l'alumnat de carreres tècniques i enginyeries, d'un costat, i el d'humanitats i arts, de l'altre; entre els de ciències de la salut i els de socials i dret, amb pautes que es tradueixen, per exemple, en regularitats en el consum cultural.

Les anàlisis d'*Eurostudent* s'acomoden i responen a aquest plantejament en analitzar la dimensió social com un ajust a la diversitat de l'estructura social de cada país.

#### **4. El principi d'autonomia**

Cichelli sosté que «cap discurs polític contemporani sobre la condició juvenil i estudiantil seria pronunciable, audible, si no es referís, explícitament o no, a una manera de governança fundada en última instància sobre el desplegament en el jove adult de les seues capacitats de donar sentit al món, d'apropiar-se'l i d'actuar» (2013: 13). La joventut, en conseqüència, seria l'etapa per excel·lència de l'aprenentatge i conquesta de l'autonomia i de la transició a l'edat adulta.

També s'ha considerat que aquesta transició a l'edat i vida adultes es produïa després de la sortida del sistema escolar, l'accés a l'ocupació estable i l'assoliment de la independència econòmica, residencial i institucional (ingressos propis, habitatge propi i constitució de família pròpia). No obstant això, la sociologia de la joventut mostra que aquesta transició és cada vegada més difusa, incerta i zigzaguejant, que es retarda en el temps i que per a un segment important de la població juvenil es tradueix en permanència en el sistema educatiu, en un marc en què també la condició universitària s'ha tornat més difusa, heterogènia i fragmentada. Tot això està relacionat amb l'estatut creixentment paradoxal de la joventut en aquesta era del treball escàs i de la Gran Recessió.

D'una banda, s'adquireix a una edat molt primerenca una autonomia individual que s'expressa en diferents dominis de la vida i que té un caràcter personal, relacional i cultural (expressió de la subjectivitat i interaccions grupals, individualització i diversificació de trajectòries); però, d'una altra, la dependència social és major per les creixents dificultats d'integració en l'univers adult mitjançant la independència residencial, laboral i econòmica. La joventut europea contemporània es troba sotmesa a la tensió entre una forta aspiració (i incitació) a l'autonomia personal i un pes creixent de formes de dependència institucional i social (2013: 25). L'autonomia és més precoç, però la dependència és més duradora i més dura.

Aquest estatut de la joventut, quan es mira en l'àmbit europeu, es conjuga en realitat de manera diferent segons diversos règims de transició. En uns opera la política de «desfamiliarització» i s'estimula la independència mitjançant ajudes i programes de beques que fonamenten una autonomia plena, mentre en uns altres es considera que les persones joves i, molt especialment, les que estudien, es troben a càrrec de les seves famílies i són aquestes les que han de proporcionar la majoria de l'ajuda necessària. Mentre en el primer cas (Estat de benestar fort) es produeix una independència econòmica i residencial primerenca, en el segon (règim de benestar corporatista i familista) hi ha una permanència llarga en

la llar o una dependència dels ingressos familiars fins que es produeix una estabilitat laboral. El model imperant entre nosaltres —i, en general, en els països del sud europeu— es caracteritza justament per aquesta norma cultural i per les polítiques corresponents, que, principalment, consisteixen en beques d'escassa quantia i de reduït abast o cobertura.

La joventut que estudia manté durant més temps la dependència estructural de la família i de les institucions, però al seu torn gaudeix d'una semiautonomia personal, relacional i cultural més alta que la resta de les persones joves. De fet, en totes les enquestes s'obté una valoració molt alta de l'etapa universitària i de l'estada Erasmus com un temps de realització personal.

En situar-nos en aquest marc, es plantegen tres qüestions que han merescut una atenció escassa entre els científics socials: la incidència real del sistema de beques en la població universitària, les similituds/diferències entre els qui reben beques i la resta de la població universitària, les similituds/diferències entre la població juvenil universitària i la resta de la població juvenil.

Elías i Daza han estudiat la incidència en l'elecció de les titulacions de les taxes i la provisió de beques en un context d'enduriment del cost de la matrícula universitària i de canvis en el règim de beques com a conseqüència de les polítiques de retallades adoptades per fer front a la Gran Recessió. Estudien, en concret, l'impacte de l'augment de les taxes universitàries per als estudiants de nou accés en dues universitats catalanes (UB i UAB), tot examinant el que succeí en dos cursos consecutius: l'anterior a l'encariment de les taxes (2011-12) i el posterior a l'augment (2012-13). Al mateix temps, avaluen el pes que han tingut les beques ministerials i constaten que hi ha indicis de canvi en l'elecció de la titulació, relacionats amb les polítiques de taxes i de beques.

D'altra banda, Mauro Mediavilla, en la seua tesi, estudia l'impacte de les beques sobre la probabilitat d'acabar amb èxit el nivell secundari

postobligatori a Espanya en el cas de diferents subgrups poblacionals, a partir de l'*Enquesta de condicions de vida* del 2006. Els resultats confirmen l'existència d'efectes diferencials positius (en relació amb l'impacte mitjà) de la política educativa en el cas de les dones i dels alumnes provinents de llars desfavorides i demostren l'existència d'heterogeneïtat en l'impacte de la política analitzada.

Al seu torn, Vanesa Berlanga ha estudiat la implantació de les beques salari en els cursos que van del 2009 al 2012, i ha valorat la incidència d'aquestes beques sobre el rendiment acadèmic en la Universitat de Barcelona. Segons Berlanga, hi ha una evidència clara que aquest tipus de beques contribueix a l'equitat participativa i que ha millorat el rendiment acadèmic dels estudiants que les tenen, en la mesura que els permeten alliberar-se de l'obligació de simultaniejar estudi i dedicació laboral.

Encara que aquests treballs recentment citats obren el camí cap a la recerca d'un àmbit que cal conèixer amb major detall, no és menys cert que existeix un consens sobre el caràcter limitat del sistema de beques a Espanya, de la necessitat de pensar conjuntament taxes i beques i d'adoptar polítiques progressives que afavorisquen l'autonomia de l'alumnat. Com afirma Langa, «en un país el percentatge del qual de despesa en educació superior sempre va estar molt per sota de la mitjana dels països del nostre entorn, no és estrany que l'expansió universitària s'haja carregat en bona part sobre les esquenes d'unes famílies que en molts casos no tenien tradició d'enviar a estudis terciaris els seus fills i que, no obstant això, ho han fet d'una manera molt decidida» (2015). La política adoptada de pujada de taxes i retallada de beques, a partir del conegut com a decret Wert, ha consistit precisament a desviar encara més cap a les famílies els costos de la formació universitària, en un context en què el model espanyol de beques sempre ha tingut un impacte molt escàs per facilitar les oportunitats d'estudi als qui procedeixen de famílies modestes i no té caràcter progressiu. Les recerques realitzades (Langa, 2003 i 2005; Villar, 2011; Daza i Elías, 2013 i 2014;



Soler, 2013) mostren l'impacte que aquest fet té sobre els tipus de compromís amb l'estudi, sobre els assoliments acadèmics i la predisposició a l'estudi a determinades edats.

Els altres dos aspectes anteriorment referits (la comparació entre estudiants amb beques i sense beques i entre estudiants universitaris i la resta de la població de la seua mateixa cohort d'edat), que coneguem, no han estat abordats per cap estudi. Si bé, almenys en relació amb l'últim dels aspectes, és possible afirmar que ens trobem davant una creixent polarització entre la joventut amb estudis postobligatoris i la que no ha aconseguit aquest nivell. Les recerques que utilitzen anàlisis intergeneracionals solen obviar aquesta diferència fonamental derivada de la transcendència creixent del capital educatiu. Una dada mostra amb contundència aquesta situació: «les probabilitats de retorn al sistema reglat estan força estratificades pel nivell educatiu previ, i resulta molt més probable entre els més familiaritzats amb la cultura... El retorn adult al sistema reglat (6%) està acaparat pels universitaris, que tenen 17 probabilitats més de retorn que no pas els enquestats sense estudis» (Martínez-Celorio i Marín Saldo, 163).

La visió que existeix una joventut que comparteix una destinació comuna i amb un elevat grau d'homogeneïtat interna resulta insostenible; tant, com la idea de la pèrdua del sentit de classe generacional. En aquest temps de profunda crisi econòmica que ha afectat àmpliament les persones joves, cal analitzar les fractures que també es produeixen a l'interior de la categoria juvenil i en les quals té un paper rellevant el capital educatiu.

Desigualtat, diversitat, trajectòria i autonomia són diferents noms d'una mateixa problemàtica, en la qual també entren qualitat de l'experiència educativa, inclusivitat i excel·lència. Resultarà difícil fer polítiques universitàries sense conèixer bé l'alumnat; de la mateixa manera que manquen de sentit les polítiques de joventut que ignoren les seues fractures internes.

**3 Principals resultats i recomanacions  
d'actuació de polítiques universitàries**

Elena Sintés Pascual



Els principals resultats i recomanacions d'actuació de polítiques universitàries provenen de l'extensa anàlisi de les dades realitzada per l'equip redactor del *Via Universitària*. Seguint l'ordre d'exposició de les conclusions i recomanacions, cal esmentar Marina Elías i Lúdia Daza (1. Estudis actuals); Helena Troiano (2. Accés a la universitat); Albert Sánchez (3. Trajectòria); Begoña Gros, Miquel Martínez i Ernest Pons (4. Expectatives inicials respecte la universitat); Antonio Ariño i Ramon Llopis (5. La participació universitària de l'alumnat); Dolors Mayoral i Fidel Molina (6. Pràctiques d'estudi i resultats); Fidel Molina (7. Les condicions de vida de l'alumnat en el marc de la vida quotidiana universitària); Begoña Gros, Miquel Martínez i Ernest Pons (8. Valoració de l'experiència universitària i 9. Expectatives futures); Ramon Llopis Goig, Antonio Ariño Villarroya i Inés Soler (10. Mobilitat internacional); Joan Micó i Vicente Zapata (11. Dades sociodemogràfiques) i Inés Soler (12. El gènere dels estudis universitaris).

L'anàlisi en profunditat de les dades està compilat i disponible a l'informe general *Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*.

## **ELS ESTUDIS ACTUALS**

Les diferències significatives del perfil sociodemogràfic de la mostra denoten que encara existeix una certa jerarquia interna (segregació

horitzontal) entre les diferents àrees de coneixement, ja que hi ha poblacions més presents en unes àrees que en unes altres. A tall d'exemple, l'àrea de Salut és una disciplina clarament feminitzada; a Enginyeria i Arquitectura s'hi concentren més estudiants provinents de classes altes, i, a Ciències, estudiants joves. Es detecta també com a Salut i Ciències Socials hi ha una diversificació més clara de vies d'accés a la titulació que en altres àrees. De la mateixa manera, es detecten diferències segons les opcions de tria: els que trien els estudis en primera preferència són, en major proporció, dones, estudiants madurs i provinents de classes altes. Finalment també hi ha diferències en els crèdits en què els estudiants es matriculen, ja que les dones i els que provenen de famílies de classes mitjanes i altes són els que tenen previst matricular-se de més crèdits.

En relació amb el perfil acadèmic, es detecta que, en general, hi ha poc retard d'accés a la universitat entre els estudiants enquestats. Finalment, pel que fa als crèdits en què es matriculen, és a dir, quant al ritme dels estudis, té força variabilitat segons la modalitat triada i la via i la nota d'accés, i també varia molt sobretot pel fet de tenir fills o no tenir-ne.

## Recomanacions

En les universitats catalanes continua existint una certa segregació horitzontal, ja que hi ha diferències clares en el perfil segons les àrees d'especialitat, desigualtat que també apareix si s'analitza el perfil de cada una de les titulacions. Per tant, s'insta a analitzar diferències internes entre titulacions, ja que hi ha dinàmiques internes en les institucions que porten a l'autoselecció per part dels estudiants per tal d'accedir a una titulació en què se sentin còmodes i puguin acabar els estudis (Reay *et al.*, 2009; Troiano i Elías, 2014). En aquest sentit, cal tenir en compte aquesta autoselecció i intentar reduir-la per tal de reduir la segregació interna.

Una crida constant per part dels qui analitzem el sistema universitari és la necessitat d'ajudar aquells que compaginen estudis i feina. Horaris comprimits, possibilitats de vies lentes, repetició d'assignatures en diferents torns, ajuda a estudiants que no sempre poden ser a classe, estudis en modalitat presencial, etcètera, són algunes de les accions institucionals que es poden dur a terme.

Cal examinar les condicions de vida i estudi dels estudiants universitaris, ja que això ajuda a entendre la complexitat de l'alumnat universitari i les experiències universitàries de cara al disseny de polítiques educatives orientades a la millora en l'accés, l'itinerari i el rendiment i aprenentatge. **S'hauria de considerar un sistema més flexible que atengués les necessitats i les expectatives dels diferents col·lectius.**

Les metodologies pedagògiques relacionades amb el procés de Bolonya suposen un augment de les tasques que cal fer i requereixen més presència a la institució universitària. Així, cal tenir en compte el perfil de l'estudiant que treballa o té altres responsabilitats per tal de no deixar-lo fora del sistema.

Cal que la institució emeti informació clara sobre els horaris, l'organització i la dedicació a les diverses assignatures. Una orientació clara pot facilitar el procés d'elecció d'uns estudis o d'assignatures concretes un cop s'estan cursant els estudis. D'aquesta manera es poden evitar abandonaments d'assignatures o abandonaments i reorientacions dels estudis. De la mateixa manera es pot reduir el percentatge d'estudiants que no trien els estudis en primera opció.

## **L'ACCÉS A LA UNIVERSITAT**

Les vies d'accés a la universitat que aglutinen les dues procedències des de la secundària postobligatòria, és a dir, des del batxillerat i des de la formació professional, no han variat gaire en la darrera dècada,

però sí que ho ha fet el balanç entre aquestes dues vies, en favor de la segona. En aquest treball, el percentatge d'entrada a graus des de batxillerat se situa en el 67%, i el procedent de cicle formatiu de grau superior, en el 18%.

La via de batxillerat és més seguida per les noies, per l'alumnat més jove i pels qui tenen un origen social més alt; mentre que en la via de la formació professional destaca l'alumnat una mica més gran (i amb retard afegit respecte del temps mínim en què és possible completar el Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS) i accedir a la universitat) i d'origen social més baix.

Pel que fa a les notes s'observa un lleuger increment de la nota mitjana en els darrers anys. I el perfil dels qui treuen millors notes es decanta cap a les noies, l'alumnat més jove, amb mares amb nivells d'estudis més alts, d'origen social més alt, que han accedit per la via del batxillerat i que destaquen en l'àrea de Salut i de Ciències.

Així, doncs, la conclusió es veu clara i corrobora els resultats d'estudis anteriors, ja que, d'una banda, s'observa una diversificació dels perfils d'estudiants a la universitat i, de l'altra, una concentració dels perfils més tradicionals i de més èxit en les noies i els orígens socials més alts.

## **Recomanacions**

L'itinerari d'estudiar en primer terme un CFGS que doni lloc a un títol de tècnic superior amb possibilitats d'inserció clara dins del mercat laboral i, només després, continuar estudis cap a la universitat, sembla una opció de menor risc que trien sovint els estudiants d'origen social més baix. La bona connectivitat d'aquest itinerari amb la universitat dóna lloc, doncs, a una via que obre oportunitats acadèmiques a grups socials en més desavantatge. Per tant, és recomanable mantenir aquesta connectivitat clara entre ambdues línies del sistema educatiu.

Però cal també tenir en compte que molts altres estudiants, també de classes socials desfavorides, fan l'opció d'assumir un major risc i concentrar els esforços en l'etapa d'estudi prelaboral, seguint la via més acadèmica. Des del punt de vista de les polítiques es poden establir mesures compensatòries pensant que els qui han seguit la via de la formació professional fa més anys que es troben allunyats dels requeriments acadèmics universitaris, però caldrà sempre pensar a guardar un cert equilibri entre la justícia meritocràtica i la justícia social, no sempre tan contradictòries com de vegades es vol fer creure. Això implica l'establiment de mesures d'avaluació de competències estandarditzades i públiques, com ara són ja les Proves d'Accés a la Universitat (PAU).

La idea de transferir els sistemes de selecció d'estudiants a les facultats i escoles a la universitat aniria així en contra d'aquesta última recomanació. Però també per un altre motiu. L'experiència estrangera, especialment anglosaxona, assenyala que en un sistema no centralitzat s'acaba imposant el sistema de selecció d'acord amb l'entrevista personal. Aquests sistemes de selecció, tal com ja ha estat estudiat tant en l'àmbit laboral com en el d'educació, afavoreixen la selecció per marques de classe, reforçant clarament el desavantatge inicial dels estudiants d'origen social més baix.

## **LA TRAJECTÒRIA FORMATIVA**

Una de les estratègies per aconseguir una participació més equitativa i inclusiva ha estat promoure la diversificació de les vies d'accés. La importància d'aquesta mesura rau en el fet que les vies no tradicionals permeten l'accés a certs col·lectius que, històricament, han estat infra-representats a la universitat o que no han pogut accedir a l'educació superior en primera instància. D'aquesta manera, aquests models de transició *alternatius* d'accés es configuren com a mecanismes per minimitzar les desigualtats educatives en l'accés a la universitat.



Els resultats en el nostre context, fixant-nos en els models de transició, mostren que aquestes vies de segona oportunitat són minoritàries a les universitats analitzades: la major part dels estudiants transiten de manera directa des de la finalització dels estudis de secundària fins a la universitat. En observar amb més detall les interrupcions dels itineraris educatius, els resultats mostren que un terç dels universitaris han aturat els seus estudis en algun moment de la seva trajectòria educativa: un 17% entre la graduació dels estudis secundaris i l'entrada a la universitat, al voltant d'un 11% durant els estudis universitaris i un 3% un cop obtingut el títol.

Atès que alguns estudis han mostrat que els estudiants que retarden l'accés a la universitat tenen menys probabilitats de graduar-se que aquells que entren just després d'acabar l'institut (Bozick i DeLuca, 2005; Milesi, 2010), són molt importants les interrupcions entre la graduació de secundària i l'accés a la universitat.

Tornant als resultats de l'enquesta, s'observa que els joves d'origen social més baix tenen més interrupcions en els estudis que els seus companys. Són especialment significatives les interrupcions d'abans d'accedir a la universitat, en què el percentatge és, pràcticament, el doble que en el cas dels seus companys.

És de rellevància institucional tenir presents aquests resultats, ja que poden esdevenir noves formes de desigualtat. Tal com constaten molts estudis, les taxes d'abandonament dels estudiants que retarden l'accés o que tenen una discontinuïtat en l'itinerari són molt més altes que les dels estudiants que accedeixen per vies tradicionals o directes (Milesi, 2010; Bozick i DeLuca, 2005; Lassibille, 2011; DesJardins, Ahlburg i McCall, 2006).

Seguint aquesta línia, un dels *riscos* més importants relacionats amb les interrupcions en l'itinerari educatiu és el perill de no-retorn o les conseqüències negatives que poden tenir per als estudis o per al progrés educatiu futur. Alguns resultats mostraven que la taxa de retorn

és molt baixa per a aquells estudiants que interrompen o abandonen els estudis i disminueix a mesura que passa el temps (Pfeffer i Goldrick-Rab, 2011).

Si ens centrem en els motius d'aquestes interrupcions, s'observa que trobar una feina és el principal motiu per interrompre els estudis quan ja has obtingut una primera titulació universitària o fins i tot quan acabes la secundària, però no és tan habitual quan estàs enmig d'uns estudis. Les raons financeres també tenen un pes important per interrompre els estudis, tant abans d'accedir, com durant o després de la universitat. El fet que no els agraden els cursos que han de seguir és una raó més declarada pels estudiants per tal d'interrompre els estudis quan estan estudiant una titulació lleugerament per sobre dels motius laborals i financers.

Tot i que les raons per interrompre els estudis varien segons el moment de la interrupció —abans, durant i després dels estudis—, un dels patrons que sembla que es repeteix és la importància de les raons laborals o financeres. Aquestes troballes són significatives tant entre les dones per continuar els estudis de postgrau com —i especialment— entre els estudiants d'orígens socials inferiors abans d'accedir a la universitat i durant els estudis.

Aquests resultats tenen una traducció directa relacionada amb les desigualtats d'oportunitats educatives, ja que perjudiquen i dificulten l'accés i el progrés dels estudiants amb menys recursos. Com hem vist, les interrupcions en l'itinerari abans d'accedir a la universitat són la cristallització de processos de presa de decisions i estratègies divergents segons la classe social d'origen. Resultats recents portats a terme en el nostre context ja apunten cap a aquesta direcció: mostren un enduriment de les condicions per a col·lectius amb menys recursos (Elías i Daza, 2014) i un impacte negatiu en les probabilitats d'accedir a la universitat d'estudiants d'origen social inferior (Torrens, 2015).

## Recomanacions

Les conclusions en relació amb les trajectòries dels estudiants universitaris possibiliten identificar alguns patrons i resultats empírics que permeten proposar mesures i recomanacions concretes:

En primer lloc, cal tenir present que és necessari analitzar sistemàticament i amb més profunditat les necessitats dels diferents perfils de persones que accedeixen a la universitat. Així, cal analitzar longitudinalment com les necessitats dels estudiants es van modificant al llarg del seu pas per la universitat: abans d'accedir, durant el temps que estan a la universitat i un cop deixen la institució. Sense un treball sistemàtic que permeti una bona diagnosi de les necessitats en cada moment del seu itinerari, les propostes i mesures d'actuació poden resultar inútils.

La transició directa a la universitat és la trajectòria majoritària dels estudiants enquestats, que deixen relegat a un paper anecdòtic les transicions retardades i interrompudes. En aquest sentit, caldria fomentar i incrementar les vies d'accés *alternatives* que incrementen la participació d'estudiants infrarepresentats a la universitat, com per exemple estudiants que treballen, de classes socials inferiors o de més edat. L'increment i la consolidació d'aquestes vies alternatives repercutirien en un increment del prestigi de les vies alternatives i les consolidaria com a mecanismes reals de segona oportunitat.

Seguint aquesta línia, caldria facilitar diferents torns o diferents horaris tant de matí com de tarda que permetessin més flexibilització a l'hora de configurar els horaris d'aquells estudiants que tenen altres obligacions fora de la universitat.

En termes de pràctiques docents, podria combinar-se ensenyament presencial i semipresencial amb programes de tutorització per a col·lectius amb necessitats externes a la universitat.

Per tal de millorar les transicions, és necessari un sistema d'informació i orientació per als estudiants per tal de reduir les interrupcions dels seus itineraris educatius. Per tant, seria interessant **implementar programes per informar els estudiants sobre el contingut i les sortides professionals de la carrera quan encara estan a la secundària.**

Al mateix temps, caldrien **dispositius d'assessorament psicopedagògic i d'orientació universitària** eficaços per tal de facilitar la transició a altres estudis de la manera més ràpida i sense interrupcions dins de la universitat.

Atesa la importància de les raons financeres i laborals per interrompre els estudis —sobretot entre els estudiants d'orígens socials inferiors—, caldria **un bon sistema de beques o de préstecs tous** que compensessin les necessitats dels estudiants en situacions més desfavorables a causa dels costos directes i indirectes que suposa la universitat.

## **LES EXPECTATIVES INICIALS RESPECTE A LA UNIVERSITAT**

En relació amb els coneixements previs de la carrera, és interessant observar —contràriament als resultats d'estudis anteriors— que no hi ha diferències importants en funció del sexe ni de l'edat. Les notes d'accés tampoc semblen ser un factor important. En canvi, **les diferències més significatives estan relacionades amb la procedència.** Destaquem que el coneixement previ sembla que és superior entre els titulats i els estudiants de CFGS. En canvi, els estudiants procedents de PAU mostren més desconeixement del contingut de la carrera abans d'iniciar els estudis, malgrat la seva escolarització i les possibilitats d'accés als serveis d'orientació propis dels Instituts d'Educació Secundària (IES).

En la majoria dels estudis internacionals sobre els aspectes que condicionen els estudiants en la selecció dels estudis universitaris, destaquen les variables relacionades amb el sexe, els aspectes ètnics i la

situació socioeconòmica personal i familiar. No obstant això, Holmegaard, Ulriksena i Madsen (2013; 2014), en diversos estudis recents, destaquen que la selecció dels estudis també depèn de l'anàlisi d'un conjunt de factors en què la dimensió personal pesa de manera considerable quan s'interroga directament els estudiants. En el nostre cas, entre les diferents opcions sobre la motivació a l'estudi hi ha dos aspectes destacats entre tots els estudiants i que presenten una certa homogeneïtat tant en els resultats globals com si els analitzem en funció de les àrees de coneixement i de les titulacions. Ens referim a l'opció «perquè es correspon amb les meves aptituds» i «perquè es correspon amb la professió que voldria exercir». Ambdós aspectes formen part de l'explicació o narració que, segons Holmegaard *et al.* (2014), els estudiants construeixen per refermar la seva elecció com una cosa pròpia i personal. En aquest sentit, és important comparar i contrarestar aquestes dues opcions amb la resta, fet que permet comprovar que, efectivament, l'heterogeneïtat apareix, sobretot, en els aspectes relacionats amb la identitat professional i el context social. Si ens fixem, per exemple, en el perfil dels estudiants de magisteri, les aptituds i l'elecció professional són importants, però no el prestigi social ni les sortides professionals. En canvi, el prestigi i les sortides professionals són importants per als estudiants de dret.

## Recomanacions

Atès que conèixer les aptituds personals i la professió que a l'estudiant li agradaria exercir són factors clau en l'elecció d'estudis per part dels estudiants, cal intensificar accions que facilitin aquest autoconeixement en els estudiants de secundària per tal d'orientar la seva tria d'estudis. En aquest sentit i precisament per tal d'atraure a la universitat estudiants que no tenen entre les seves expectatives cursar estudis universitaris, convé que aquestes accions s'iniciïn just començar el batxillerat, tot contribuint així a una major motivació en els estudis i en l'interès en els estudis superiors.

Crear espais i xarxes d'intercanvi, conversa i consulta entre estudiants de batxillerat, estudiants de primers cursos d'universitat per a ensenyaments i professorat universitari de cada carrera motivat en aquestes qüestions pot ser una bona eina per desenvolupar aquest tipus d'accions en col·laboració amb el professorat i els centres de batxillerat.

## **LA PARTICIPACIÓ UNIVERSITÀRIA DE L'ALUMNAT**

El primer fenomen registrat correspon a la **baixa participació cultural i política** de l'alumnat en el si de la universitat; més reduïda quant al govern de la institució que en les activitats complementàries de caràcter cultural. Aquesta participació tan reduïda contrasta amb el fet que, en la societat, els qui tenen més capital educatiu són els qui major participació cultural i política manifesten, tant en formes convencionals com no convencionals i, per tant, l'alumnat universitari participa més i en un repertori major de formes, tant en l'àmbit cultural com en el polític, que la resta de les persones joves dels mateixos trams d'edat.

En segon lloc, la participació està clarament **marcada pel gènere**, de manera que, tot i essent major la matrícula femenina que la masculina, en gairebé totes les formes de participació que hem explorat (des de l'esportiva fins a la representativa, des de l'associacionisme cultural fins al polític), els homes participen més que les dones.

La participació cultural i política en el si de la universitat —com segurament a fora— està relacionada amb el **capital familiar** (tant educatiu com econòmic). No obstant això, al mateix temps, els qui procedeixen de les famílies amb major capital manifesten també major desconexió amb les activitats complementàries i amb la participació política universitària. Cal sospitar que per a ells la universitat té una funció més instrumental que per a la resta de les categories socials.

Cal destacar una última conclusió: **l'existència de mons universitaris diferents en funció de les branques de les carreres**. En parlar de la parti-

cipació cultural ha sorgit la contraposició entre els qui donen importància a la participació en la cultura física i els qui prefereixen la participació en la cultura artisticoacadèmica (enginyeries i lletres, per exemple); però també hem observat diferències en la implicació en formes de participació política. Les dades no permeten aprofundir gaire en aquest aspecte, però no hi ha dubte que l'alumnat universitari no és un món homogeni, i l'heterogeneïtat es fa especialment palesa en aquestes formes de participació.

Com podem explicar algunes d'aquestes característiques de la participació en el si de la universitat? Per descomptat resulten poc convinents les explicacions —molt reiterades, d'altra banda— que al·ludeixen a la falta d'informació, ja que no sembla que entre l'alumnat universitari es disposi de més informació per a la participació política general que per a la participació política universitària. Irene Martín sosté que aquest abstencionisme tan elevat «té el seu origen, no en els universitaris, sinó en com s'articulen els mecanismes de participació i representació de les “petites democràcies” que són les universitats», i suggereix la possibilitat d'atorgar crèdits per participar, atès que la llei així ho contempla, com un mecanisme de motivació (Martín, 2007). Però el cert és que no existeix un altre àmbit de la vida social on s'estimuli tant a la participació com a la universitat, i que la concessió de crèdits per a l'exercici d'un dret també pot ser interpretat com una forma de corrupció en mercantilitzar-ho.

Les dades que hem aportat sobre la participació diferencial en funció del sexe i del capital familiar indueixen a pensar que cal aprofundir en la recerca d'explicacions; però, d'altra banda, tampoc no es pot caure en el parany de considerar la universitat com una microsocietat, en el sentit que sigui un calc en petit de la societat en general. Hi ha tres aspectes que ens ho manifesten: l'estructura estamental de la universitat; la seva orientació finalista des de la perspectiva docent (atorgar títols), i el caràcter transicional de la condició estudiantil.

Atesos aquests trets específics, no és estrany el contrast que existeix entre les expectatives ideals sobre la participació per part dels estudiosos, representants institucionals i professorat, i també els líders estudiantils, d'un costat, i el que *de facto* fan la majoria d'estudiants, d'un altre. Resulta interessant sobre aquest tema comparar aquesta realitat amb la que sorgeix en estudiar el Personal Docent i Investigador (PDI) i el Personal d'Administració i Serveis (PAS). En tots dos casos, la participació en activitats culturals complementàries (no lligades a la construcció del currículum personal) també és minoritària, però no així en la participació política.

## Recomanacions

Considerem convenient destacar dos tipus de recomanacions: el primer considera el model actual de funcionament; el segon apunta a les oportunitats emergents a partir de les tecnologies de la informació, la comunicació i l'organització de la societat digital (TICO).

1. Quant a la dinàmica predominant basada en la representació mitjançant associacions i votacions, considerem que hi ha oportunitats, dins dels límits que ja s'han assenyalat (caràcter transicional de la condició estudiantil), per ampliar la participació. En aquest sentit, **s'ha de fomentar una major participació de les dones**, ja que, tot i que són majoritàries en l'alumnat, són minoritàries en la participació associativa i representativa; de la mateixa manera, s'ha de potenciar la participació dels estudiants amb menor capital educatiu i de capes socials més humils.
2. Les tecnologies de la societat digital permeten democratitzar d'una manera excepcional els processos de distribució del poder i de participació. En un context en el qual es produeix *de facto* una situació de democràcia oligàrquica (convocatòria oberta, però participació minoritària crònica) entre l'alumnat, **les noves tecnologies s'han d'utilitzar per corregir aquests efectes i aconseguir una participació major mitjançant enquestes de diversos tipus i altres formes afavorides per les xarxes socials digitals.**



## LES PRÀCTIQUES D'ESTUDI I ELS RESULTATS

Les modalitats no presencials són ara per ara minoritàries. Segons les dades obtingudes en la investigació, l'alumnat que estudia en la modalitat no presencial dedica set hores més a la setmana a l'estudi individual que el que ho fa en la modalitat presencial; no obstant això, si ho comparem amb l'alumnat universitari francès, estem per sota de les 56 hores que hi dedica, segons l'Observatoire de la Vie Étudiante.

En relació amb el règim de dedicació, el 41% de l'alumnat ho fa d'acord amb el model tradicional; és a dir, només estudia. En l'altre pol de la balança, un 19% compagina estudis i treball a temps complet. En el cas de l'alumnat de màster, en un 22% compagina estudis i treball a temps complet.

Altrament, a mesura que augmenta l'edat, paral·lelament augmenten les hores de feina. Els 30 anys marquen l'edat del canvi: en aquest punt la feina remunerada té més pes en la vida quotidiana i els objectius relacionats amb els estudis poden demorar-se. Per tal de comprendre bé la nova reorientació, només cal comparar-la amb el període anterior, que abasta dels 26 als 30 anys; en aquest període encara es creu que l'assumpció d'un títol és de vital importància.

Segons la intensitat de dedicació, es tendeix a la mitjana, és a dir, d'entre 21 i 40 hores dedicades a l'estudi. Quan analitzem la intensitat de dedicació per àrees de coneixement, veiem que és molt diversa i presenta un fort component de jerarquització; continua molt vigent la divisió entre lletres i ciències. La intensitat és molt alta en les Ciències, Enginyeries i Arquitectures, seguides de l'àmbit de Ciències la Salut. Amb diferències notables i a la baixa trobem les Ciències Socials i Jurídiques i, finalment, les Arts i Humanitats.

No estem en condicions d'afirmar amb rotunditat que l'alumnat de Ciències Socials, Jurídiques i d'Arts i Humanitats sigui de perfil baix,

tot i que ho podria semblar. Aquestes branques d'estudi necessiten una forta revisió dels continguts i metodologies, fins i tot cal treballar el mestissatge entre àrees i actualitzar-ne els continguts i les metodologies perquè s'adaptin millor a les característiques de la societat actual.

Sobre l'assistència a classe, els resultats no deixen de ser sorprenents. L'alumnat que hi assisteix assíduament obté una qualificació molt similar al que no hi assisteix tan assíduament. És veritat que no sabem quants anys dedica aquest darrer per assolir aquesta qualificació. En tot cas, aquests resultats plantegen alguns problemes que caldrà analitzar. Ens podem preguntar, en aquest sentit, si el llenguatge de les competències no és restrictiu per a l'aprenentatge, a més de contradictori: quant de temps dura una competència en el mercat de treball. Cal tenir clar que la competència com a tal té data de caducitat i què és el que hi hauria d'haver en el seu lloc. Cal pensar també si el nostre alumnat té més capacitats de les que imaginem i que ens hauria d'obligar a repensar el què i el com.

Segons la informació recollida en l'Observatoire de la Vie Étudiante, compaginar treball i estudis no és negatiu, perquè aporta valors i professionalització. Observem el canvi cultural del nostre alumnat i l'alumnat francès, que treballa en els espais de lleure o en les vacances estivals. També cal dir que hi ha més planificació de la universitat sobre aquest aspecte i que seria convenient de conèixer-la, com també els recursos de què disposa i els sistemes de suport.

En referència a les dades obtingudes sobre la influència del nivell d'educació, ocupació i ingressos de pare i mare, continuem constatant la influència positiva de la mare en els estudis. Tot i que no és una diferència gaire àmplia, es manté respecte a l'enquesta anterior (*ECoviPEU*).

Finalment, un dels aspectes més punyents que planteja l'enquesta és l'impacte de les mares amb estudis elevats, bona ocupació i ingressos en l'orientació i el desenvolupament acadèmic dels seus fills. La importància d'aquest fet rau en l'acumulació positiva de tres factors es-

structurals: el nivell d'estudis, l'ocupació i els ingressos. Tot això mostra una inversió de les creences tradicionals, segons les quals la dona quedava relegada a un segon pla, tot i que era la que tenia cura dels fills principalment. El seu resultat a la vista de la societat era precari. En canvi, l'enquesta *Via Universitària* permet de posar sobre la taula els beneficis que la dona amb un elevat nivell educatiu pot aportar a la família en l'educació dels fills; en aquest sentit ens situaríem en la línia de Núria Chinchilla quan pregona el lideratge de les dones, la flexibilitat horària i el benestar socioemocional a casa i a l'empresa.

## **Recomanacions**

En els darrers anys, en la majoria de sistemes universitaris europeus han flexibilitat les estructures per tal de donar resposta a les necessitats d'unes societats molt canviants. Els efectes de la globalització fan pressió per a innovar i contaminen els sistemes productius i, alhora, les mateixes societats.

Els sistemes universitaris no poden ser aliens a aquest moviment i articulen mecanismes que afavoreixen la mobilitat d'entrada i de sortida, com també a l'interior de les mateixes universitats.

En aquestes consideracions ens centrarem en els aspectes més interns, com ara la mobilitat referida a les possibilitats d'entrada i sortida i la mobilitat interna, sistemes d'ajuts als estudis més enllà dels sistemes tradicionals.

També és important rendibilitzar al màxim els recursos digitals.

En relació amb les entrades i sortides de la universitat, cal flexibilitzar-les al màxim, tant en el cas dels que han cursat cicles formatius de grau superior, com en el cas dels que han de compatibilitzar treball i estudis. Programar per competències i convertir l'assistència a classe,

gairebé, en obligatòria ha afectat, molt especialment, aquests col·lectius. A més, el llenguatge de les competències és un llenguatge restrictiu, atès que les competències serveixen en un moment determinat, però poden no servir en el moment següent. També cal tenir present la possibilitat que persones que estan en les empreses puguin fer estades periòdiques a la universitat per actualitzar els seus estudis, ja que són valuoses perquè aporten experiència.

En relació amb els sistemes per millorar el rendiment, cal oferir **programes d'ajuda, reforç o recuperació**. Els sistemes digitals permeten articular programes que poden abastar el desenvolupament de l'excel·lència a reforçar la recuperació. D'altra banda, la innovació metodològica ha d'afavorir l'alumne a estar en contacte amb noves maneres de fer i de construir coneixement. La interdisciplinarietat és un aspecte clau per entendre la complexitat del món actual. Les noves tecnologies poden afavorir diferents maneres de tractar la informació.

Finalment, s'ha de procurar que tot l'alumnat pugui fer una estada, com a mínim, en universitats estrangeres, per tal d'adquirir noves maneres de fer.

## **LES CONDICIONS DE VIDA DE L'ALUMNAT EN EL MARC DE LA VIDA QUOTIDIANA UNIVERSITÀRIA**

Les dades obtingudes ens mostren com la família és un element fonamental pel que fa a les condicions de vida de l'alumnat universitari. Ara per ara, encara ens situem en un model mediterrani del sud d'Europa en relació amb un sistema residencial familiarista. I ho és tant pel que fa, directament, a l'habitatge i residència dels joves enquestats, com pel que fa a fer front a les despeses de la vida quotidiana.

En aquest sentit, i en relació amb l'allotjament, més de la meitat dels estudiants viuen amb els pares, sobretot els estudiants menors de 21

anys i entre els 22 i 25 anys. És partir de majors de 30 anys que realment cau el percentatge dels que encara viuen amb els seus progenitors i es decanten per un habitatge de la seva propietat (opció gairebé inexistent entre els més joves). Aquesta idea de propietat de l'habitatge davant del lloguer és una altra de les característiques del model català i espanyol en general. Tot i que hi ha autors que volen veure un índex de canvi entre els més joves que optarien pel lloguer. El nostre estudi, d'alguna manera, ratifica el model existent, ja que, tot i la crisi econòmica actual, més de la meitat dels estudiants de 30 anys tenen un habitatge en propietat.

L'altra opció destacable és la de l'habitatge llogat amb diverses persones, també entre els més joves, per qüestions clarament econòmiques, però que també representa una alternativa que permet una certa autonomia (pseudoemancipació?) davant dels pares i el que pot suposar un col·legi major, etc. Tot i això, és significatiu que una gran majoria de l'alumnat enquestat declari que no ha hagut de canviar de residència per anar a estudiar a la universitat i els que ho han fet, precisament, han anat a viure a un habitatge llogat amb diverses persones. En tot cas, és evident que la proliferació d'universitats al llarg del territori català ha permès —en el context del model residencial mediterrani del qual parlàvem abans— que la mobilitat espacial de l'alumnat no sigui tan alta com en altres països europeus.

Quant a les fonts d'ingressos, i seguint la idea principal que destaquem en aquestes conclusions, els pares hi tenen un paper clau i substancial. Aquests assumeixen majoritàriament el cost de les despeses comunes (l'habitatge, l'alimentació, la roba, el transport, el telèfon i internet) i les principals despeses d'estudi (matrícula i llibres).

La segona font d'ingressos en importància és el propi treball de l'alumnat (bàsicament durant el curs, però també durant les vacances). De tota manera, aquests ingressos són destinats principalment a despeses menys peremptòries, com les generades pels viatges, el lleure, les va-

cances, etc. La tercera font d'ingressos destacada són les beques, i ho són com a principal font de finançament de la matrícula universitària.

En relació amb els perfils dels col·lectius més o menys dependents econòmicament dels seus pares, s'ha de destacar que les diferències més significatives són en funció del nivell d'estudis de les mares. A més nivell d'estudis de les mares, més percentatge d'estudiants que tenen els pares com a font de finançament, i, a un nivell més baix d'estudis de les mares, augmenta el fet de treballar durant el curs com a font de finançament.

## Recomanacions

Les polítiques universitàries han de donar cobertura a la diversitat de situacions dels estudiants, per tal de vetllar per una equitat real que va més enllà d'una —de vegades— ingènua proclama d'igualtat d'oportunitats. D'una banda, s'ha d'enfortir una política de beques justa i ben orientada al fet que ningú quedi exclòs dels estudis universitaris per raons econòmiques. Dit això, cal concretar les accions que facin possible unes actuacions ben orientades en aquest sentit. En relació amb l'habitatge, i tal com ja apuntaven Conchado i Carot (2014: 227) a l'*ECoviPEU* 2012, les institucions universitàries han de ser capaces de detectar les situacions en què l'elecció d'un o altre tipus d'allotjament es trobi condicionada per elements externs a l'estudiant, per tal de posar a la seva disposició eines i estratègies necessàries per superar possibles dificultats acadèmiques associades a l'entorn. En aquest sentit i com recorden Elías i Daza (2014: 238), el *Comunicat de Berlín*, del 2003, ja reconeixia explícitament la importància que els estudiants puguin gaudir de les condicions d'estudi i de vida adients perquè puguin acabar els seus estudis en el temps previst i de manera efectiva; i això requereix tenir coneixement sobre la situació social i econòmica dels estudiants. I, en relació amb les fonts d'ingressos per fer front a les despeses dels universitaris, aquestes mateixes autores, coincidint

amb l'Informe *La universidad española en cifras* (2013), aconsellen adoptar polítiques que modifiquin l'actual sistema de fixació de preus públics dels ensenyaments i, sobretot, del sistema de beques, tot evitant, en qualsevol cas, el sistema de préstecs, ja que això encara perjudicaria més els col·lectius més desfavorits.

## LA VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Les dades mostren que la valoració de l'experiència universitària no és uniforme. Depèn de diferents factors, que de manera combinada permeten establir diferències rellevants entre els estudiants de modalitat d'ensenyament presencial i preferentment amb dedicació a temps complet a l'estudi i els de modalitat en línia o de modalitat presencial, però amb una dedicació parcial a l'estudi i que quasi treballa a temps complet.

En el conjunt dels estudiants de modalitat d'ensenyament presencial i preferentment amb dedicació a temps complet, la valoració de l'experiència universitària tampoc no és uniforme. Sembla com si hi hagués un conjunt d'estudiants que visiten la universitat per anar a classes i utilitzar els seus serveis i un altre que viuen la universitat i la vida universitària de manera plena, un conjunt d'estudiants als quals la universitat imprimeix caràcter. Aquesta segona classificació no depèn només del temps dedicat a l'estudi. També depèn de la cultura d'aprenentatge i docència de cada ensenyament, de l'exigència de rendiment en els aprenentatges i de la identificació professional de les diferents titulacions.

En general, la valoració dels serveis i de les activitats que desenvolupa la universitat que fa l'alumnat en línia i el que treballa preferentment a temps complet és superior a la que fan els estudiants de la modalitat presencial i amb una dedicació preferent a l'estudi. En canvi, el grau d'integració a la universitat és òbviament més elevat entre els

estudiants de la modalitat presencial i amb més dedicació a l'estudi que entre els estudiants en línia o amb una forta dedicació al treball.

Es pot concloure que l'alumnat que es dedica més a la feina que a estudiar valora més el que rep de la universitat. Tot i reconeixent que l'alumnat universitari en línia que ha respost l'enquesta probablement és un alumnat motivat i més acostumat a aquest tipus de consulta, cal analitzar i aprofundir en les raons d'aquesta diferència.

## **Recomanacions**

Des d'una concepció sobre la universitat com a institució formadora i no solament com a espai d'aprenentatge dels continguts de les diferents matèries que conformen una titulació, és del tot necessari l'aprofitament dels recursos i dels serveis i activitats que empra i ofereix la universitat als seus estudiants més enllà de les classes.

I, per tal d'aprofitar al màxim aquest potencial formador que té la universitat i distribuir amb eficàcia i amb eficiència els efectes de la seva activitat, cal analitzar qualitativament i en clau de context de titulació i universitat les raons de les diferències que s'observen en aquesta aproximació sobre la valoració de l'experiència universitària que fa l'alumnat.

Aprofundir en el coneixement d'aquestes raons pot permetre que l'experiència universitària sigui una autèntica experiència de formació personal, acadèmica i professional completa i integral i, a la vegada, ajustada a la singularitat de les diferents tipologies d'estudiants.

## **LES EXPECTATIVES FUTURES**

La situació econòmica actual influeix en una concepció sobre el futur professional dels estudiants universitaris, que no és gaire optimista



respecte a la possibilitat de realitzar l'activitat laboral en el mateix àmbit dels estudis realitzats. No obstant això, hi ha diferències importants entre els estudiants que no tan sols depenen de la situació actual, sinó de les expectatives sobre el futur, ja que sembla que estan molt condicionades per la situació socioeconòmica familiar i els estudis realitzats.

L'origen social de l'estudiant continua sent una variable a partir de la qual s'estableixen diferències clares. Resulta especialment destacable, com hem vist, que la diferència en la proporció d'estudiants que poden considerar-se optimistes és de més de 10 punts percentuals. Aquestes diferències també condicionen les intencions futures en relació amb la formació després d'acabar la titulació de grau. La conclusió més evident és que un 45,9% de l'alumnat universitari que prové d'una classe social alta té intenció d'estudiar un màster.

L'edat és un aspecte que també influeix de manera clara, ja que els estudiants més grans són els que es decanten en major proporció per deixar d'estudiar i posar-se a treballar a temps complet.

Resulta també molt evident que les expectatives laborals estan molt condicionades per la titulació realitzada. Cada titulació o àmbit disciplinari té associades unes expectatives clarament diferents en relació amb la millora de la posició social, el seu paper en la societat, el nivell d'ingressos, etc. La cultura professional influeix clarament en la visió i les expectatives de futur dels estudiants.

Les diferències entre titulacions no tan sols influeixen en les expectatives laborals, sinó també en els plans de futur respecte a la continuació de la formació. Sorpren la diversitat de situacions. Des de titulacions on poc més del 10% d'estudiants tenen intenció de deixar d'estudiar (Psicologia o Dret) a altres en què aquesta proporció és superior al 30% (Magisteri o Informàtica).

Aquestes diferències entre les titulacions segurament tenen molta relació amb els estudis de Shulman (2005), el qual introduí el concepte de *signature pedagogies of the professions*. Després d'analitzar les diferències en la formació universitària entre diferents professionals, va arribar a la conclusió que la cultura professional és molt diferent entre les diferents titulacions i s'adquireix durant el propi procés de formació acadèmica. El seu argument és de gran interès perquè afirma que el coneixement té un origen professional i no es transmet només a través dels valors i l'ètica professional, sinó també en els enfocaments pedagògics utilitzats pel professorat que reforcen la cultura professional. D'això es desprèn que les disciplines professionals segueixen pedagogies pròpies. Shulman (2005) sosté que les estratègies específiques d'aprenentatge dins de les professions estan fortament vinculades amb les disciplines i la manera d'aprendre influeix en la manera d'abordar la pròpia professió.

No tenim dades sobre el caràcter diferencial de la formació entre els estudiants de les diferents titulacions, però les diferències sovint observades entre titulacions evidencien diferències clares amb conseqüències importants.

## Recomanacions

Hi ha una relació clara entre la diversitat d'expectatives laborals i plans de futur dels estudiants i les cultures professionals de les diferents titulacions. En les titulacions amb un caràcter professional més definit, les expectatives de trobar feina són més altes i, malgrat l'entorn socioeconòmic familiar, tenen un impacte en el nivell d'optimisme dels estudiants; els que cursen aquestes titulacions donen a la utilitat dels estudis una valoració més instrumental que la resta. El caràcter professional de les titulacions també influeix en les expectatives de futur dels estudiants. Els estudiants de graus que condueixen clarament a l'exercici professional opten preferentment per cercar

feina, a diferència dels altres graus, en què pràcticament el doble d'estudiants tenen intenció de continuar estudis abans d'anar a cercar feina.

El fet que la cultura professional de les diferents titulacions s'adquireixi durant el procés de formació acadèmica posa de nou en relleu l'interès per conèixer millor els estils d'aprenentatge que són propis de les diferents famílies de titulacions. Analitzar els enfocaments pedagògics, els valors i les actituds que es promouen, els procediments i les pràctiques associades als processos de formació acadèmica en les diferents titulacions ens permetrà ajustar millor les accions d'atenció, informació i orientació a l'estudiant en el darrer any dels seus estudis. Igualment, permet incorporar en els seus processos de formació acadèmica el conjunt de competències transversals, específiques i també els coneixements que acompanyin millor els estudiants en el procés de transició al món del treball, al dels estudis posteriors o a endegar accions d'emprenedoria i autoocupació.

**Aprofundir en les estratègies d'aprenentatge pròpies de les diferents titulacions pot contribuir a la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants i a millorar l'eficàcia i l'eficiència de l'activitat docent i d'atenció a l'estudiant en finalitzar els seus primers estudis a la universitat.**

## **LA MOBILITAT INTERNACIONAL**

Atenent a les xifres disponibles en les principals fonts secundàries, les eixides a l'estranger corresponents als estudiants de les universitats espanyoles de la Xarxa Lluís Vives suposen el 25,8% del total del sistema universitari espanyol. Igual que en el conjunt espanyol, en la darrera dècada s'ha produït un important augment de la mobilitat internacional dels universitaris, si bé en l'espai de la Xarxa Lluís Vives l'augment és quelcom inferior al del conjunt espanyol (48% i 71%, respectivament).

Un 9,8% dels estudiants han tingut algun tipus d'experiència de mobilitat internacional durant els seus estudis universitaris, i el 25,3% pensa tenir-la en el futur, uns resultats lleugerament superiors als que es registraven en la quarta ona de l'enquesta d'*Eurostudent* per al conjunt espanyol. El programa Erasmus és el principal protagonista de la mobilitat universitària, ja que concentra un 66,8% de les eixides dels estudiants enquestats. Dones entre 22 i 25 anys constitueixen el perfil amb una mobilitat més elevada, com també els de les àrees d'Arts, Humanitats, Ciències Socials i Jurídiques. Per altra banda, l'estudi ha confirmat que la **mobilitat internacional està clarament condicionada per l'origen social dels estudiants** i, a mesura que augmenta el nivell educatiu de les famílies, s'incrementa la proporció d'estudiants que ha tingut una experiència internacional o té previst de fer-ne alguna.

Un 50,7% dels estudiants assenyalen que la contribució dels seus pares és la principal font de finançament de la seva estada d'estudis en una universitat estrangera. També en aquest aspecte s'adverteixen pautes d'estratificació social, ja que la contribució econòmica dels progenitors és molt més elevada en el cas de les famílies més acomodades.

**Les expectatives en relació amb l'estada** que van obtenir el més elevat grau d'acompliment foren les referides al desenvolupament personal, seguides de les referides a l'idioma i a la integració social. Quant als obstacles percebuts per portar a terme una estada a l'estranger, els més rellevants foren els econòmics, la separació de la família (parella, fills i amics) i el coneixement insuficient de l'idioma. També es constatà que la intensitat amb la qual són percebuts aquests obstacles està relacionada amb el capital educatiu, professional i econòmic dels progenitors; hi ha una major percepció dels esmentats obstacles entre els estudiants d'inferior nivell socioeconòmic.

## Recomanacions

El foment de la mobilitat internacional dels estudiants d'educació superior s'ha convertit en un dels elements clau de les polítiques universitàries arreu d'Europa. De fet, juntament amb la internacionalització de les universitats, es tracta d'un dels aspectes centrals del procés de Bolonya, per la qual cosa cal que les universitats disposin d'informació estadística tant respecte a l'evolució i les tendències dels seus estudiants com respecte a les condicions en què es produeix aquesta mobilitat.

Del conjunt d'anàlisis portades a terme se'n deriven les següents recomanacions en matèria de polítiques universitàries.

En primer lloc, les universitats de la Xarxa han de continuar realitzant un ampli esforç de cara a **fomentar la mobilitat internacional** dels seus estudiants universitaris. Les xifres d'estudiants que participen en aquest tipus de programes han continuat augmentant en els darrers anys —fins i tot en el període de recessió econòmica—, però la tendència ha estat menor de la que s'ha enregistrat al conjunt de l'Estat espanyol, on el creixement ha estat més gran.

En segon lloc, cal **portar a terme programes d'informació i assessorament** que resten influència als factors que entrebanquen la mobilitat internacional dels estudiants universitaris. Aquest estudi ha palesat que els obstacles de caràcter econòmic i el coneixement insuficient de l'idioma resulten determinants en el fet que una part dels estudiants consideren que les estades a l'estranger estan fora de les seues possibilitats.

En tercer lloc, els obstacles identificats condicionen la mobilitat internacional d'aquelles persones els progenitors de les quals disposen d'un menor capital educatiu, professional i econòmic, per la qual cosa s'han de posar en marxa **polítiques universitàries** que tracten de reequi-

librar les desigualtats que afloren quan no s'actua sobre les condicions socials que determinen les trajectòries dels estudiants.

## EL PERFIL DELS ESTUDIANTS

Una vegada feta l'anàlisi de les variables sociodemogràfiques, es poden definir millor algunes característiques dels estudiants de les universitats de parla catalana. Es pot dir que, en aquest col·lectiu, com a la resta de l'Estat, existeix una preponderància de les dones cap al sexe masculí, i majoritàriament es troben entre els 18 i 25 anys, amb un 75% del total de la mostra obtinguda. En general i a causa de la seva joventut, els estudiants romanen solters (en un 59% dels casos) o en parella, però sense casar-se (en un 34% dels casos), encara que la seva situació familiar va canviant a mesura que fan anys. Així, el nombre de casats va augmentant en detriment dels solters i també creix, però, en menor quantitat, el nombre de divorciats. Només el 6% tenen fills i la seva edat mitjana s'eleva fins als 42,7 anys, cosa que explicaria que més del 95% dels estudiants amb fills té 30 o més anys. La majoria són de nacionalitat espanyola (un 92% del total) i els seus progenitors viuen en les comunitats autònomes de parla catalana generalment: Balears, Catalunya, València i el Principat d'Andorra. I, en comparació amb la resta d'Europa, veiem que les universitats de parla catalana, tant en relació amb l'edat dels estudiants, de l'alumnat amb fills, com amb el percentatge de dones, estan situades en la mitjana europea, cosa que vol dir que no destaquem negativament, però que encara hi ha marge de millora.

Quant a l'origen social dels estudiants universitaris, com s'ha explicat en els resultats anteriors, ens indiquen l'existència d'un fenomen de mobilitat social, és a dir, una tendència cap a la **disminució de les desigualtats d'accés a la universitat**. Això es pot afirmar a causa del gran nombre i pes que han adquirit els fills de famílies amb baix nivell educatiu i ocupació a les universitats estudiades. Però, tot i així, con-

tinuen estant infrarepresentats, no tant des del nivell d'estudis (encara que existeix una lleu desigualtat), però sí clarament des del nivell professional (l'ocupació de pares i mares), quan es comparen els progenitors dels estudiants amb la població espanyola de la seva generació.

En termes d'anàlisi del que es coneix com a dimensió social de l'Espai Europeu d'Educació Superior i, més en concret, d'equitat participativa, el sistema universitari espanyol, com molts altres, té encara un important recorregut a fer.<sup>1</sup>

## Recomanacions

A partir de les dades i les conclusions d'aquest apartat, s'observen una sèrie de problemàtiques que poden trobar solució a partir de l'actuació i la implementació de diverses accions polítiques.

Com ja s'ha vist en altres estudis, les estudiants són més nombroses tant en grau com en màster, però, a l'hora de cursar un segon cicle, el col·lectiu redueix el seu nombre en favor dels homes. Cal estudi i atenció en aquest fenomen per tal de saber si s'està produint per raons relacionades amb la universitat o alienes a ella, si té a veure amb el mercat laboral i de quina manera pot solucionar-se.

El nombre d'estudiants amb fills representen un 6% del total, i, d'aquests, més del 95% són majors de 30 anys. Aquesta dada no és preocupant, tenint en compte que l'edat mitjana actual de les dones per tenir el seu primer fill se situa en els 32 anys, però sí que cal veure si el fet de ser pares comporta un impediment real a l'hora de portar a terme uns estudis universitaris i de quina manera (beques, assessorament, servei de suport acadèmic, horaris adaptats...) es pot aconse-

.....  
1. Paràgraf copiat literalment de l'informe del projecte *ECoviPEU* 2010.

guir que quedin fora del sistema universitari el menor nombre possible de persones.

Segons les dades també s'observa un nombre d'alumnes de nacionalitat estrangera molt baix i caldria promoure de manera més intensiva els programes de mobilitat internacional, fins i tot també nacionals. De la mateixa manera cal veure si la població immigrant pateix dificultats a l'hora de poder accedir a la universitat i, si és el cas, promoure mesures semblants a les proposades per als pares amb fills o les que es considerin oportunes, incloent-hi potser programes relacionats amb els idiomes.

Per últim, cal destacar que la classe alta continua, encara que en menor grau que en anys anteriors, estant sobrerrepresentada a les universitats de parla catalana. El mateix succeeix quan ens fixem en els universitaris amb progenitors de nivell ocupacional o d'estudis alt. Per tant, és necessari prendre mesures tant amb l'alumnat universitari com amb el que algun dia pot ser-ho, tot donant-li suport ja des de l'ESO i el Batxillerat per tal d'evitar que els alumnes amb menys recursos puguin quedar exclosos pel seu origen social.

## **EL GÈNERE DELS ESTUDIS UNIVERSITARIS**

La superioritat numèrica de les dones que continuen els seus estudis més enllà de l'educació obligatòria ha invertit les proporcions entre els sexes a les estadístiques de tots els països desenvolupats a partir de la segona meitat del segle xx. En particular a Espanya, on s'orienten fonamentalment cap a la formació universitària, la distància entre sexes cada vegada és més gran a favor de les dones. Per tant, no tan sols s'ha produït una democratització amb equitat participativa per sexe, sinó que hi ha hagut una inversió estructural. Es pot afirmar que **l'estructura universitària per sexe ha donat un gir a l'estructura social**, canvi que sembla confirmar-se com a durador en el temps.



No obstant això, el predomini de les dones no s'ha produït en la mateixa mesura en totes les branques d'estudi. Aquestes s'orienten fonamentalment cap a les branques de Ciències de la Salut, Arts i Humanitats i Ciències Socials i de l'Educació, i deixen per a ells les carreres més prestigioses com Arquitectura o les Enginyeries Superiors. Aquesta dada reflecteix que les branques més tècniques del coneixement estan encara en la seua major part ocupades per estudiants de sexe masculí. Queda, per tant, un camí per recórrer en la senda de l'equitat entre els sexes per a les àrees d'estudi científiques, més llarg a Espanya que en altres països del seu entorn. Es pot afirmar que les carreres reproduïxen, externalitzades i professionalitzades, tasques de l'àmbit domèstic marcades pel gènere. Així, elles s'orienten cap a les àrees de salut i de cura dels altres, mentre que ells ocupen les que tenen a veure amb l'espai exterior de poder i presa de decisions. A l'enquesta *Via Universitària*, la vocació professional és la més assenyalada per al conjunt de la mostra, però si atenem a les diferències per sexe: les dones trien els seus estudis en major mesura buscant acomplir un somni i el seu desenvolupament personal; mentre que els homes tenen un càlcul més instrumental del rendiment futur que els proporcionarà la titulació.

També la superioritat del rendiment escolar manifestat per les dones recorre tots els nivells de la trajectòria formativa, encara que es va atenuant a mesura que avancen cap a les etapes més altes d'estudis. A l'enquesta *Via Universitària*, elles presenten unes pràctiques d'estudi més «responsables», amb una millor gestió del temps i un major compliment de les exigències acadèmiques. Destaca especialment la major intensitat en la dedicació a l'estudi en carreres masculinitzades, en les quals elles obtenen un millor rendiment.

Tot i la millor preparació acadèmica de les dones, la seua taxa d'atur continua essent superior a la dels homes en tots els països del nostre entorn. A Espanya la distància és encara més pronunciada que a la mitjana de la resta de països, de manera que el rendiment obtin-

gut del seu esforç formatiu és menor que el que obtenen ells. Aquesta desigualtat només es veu suavitzada a mesura que augmenta el nivell educatiu, cosa que sens dubte és un incentiu per a elles a l'hora de seguir estudiant. En general, a l'enquesta s'observa que elles es mostren més insegures de la seua vocació professional en el moment de l'elecció dels seus estudis i més pessimistes respecte al seu futur professional.

Com diu Marina Subirats, «la discriminació de les dones no ha desaparegut de l'àmbit educatiu, sinó que ha esdevingut invisible (...) damunt la base d'una igualtat formal s'assumeix que les desigualtats procedeixen de característiques individuals, no d'una forma d'organització social que les reproduïx sistemàticament» (Subirats, 2012).

En definitiva, tant les pràctiques d'estudi com les trajectòries acadèmiques i laborals estan condicionades per la variable sexe. Les dones estudien més i millor, però estudien carreres amb menys prestigi, i, a mesura que avancen en el cicle vital, tenen dificultats afegides relacionades amb les responsabilitats domèstiques que competeixen amb els estudis en els nivells més alts de la carrera acadèmica i, finalment, obtenen pitjors resultats a nivell laboral.

## Recomanacions

- Més èmfasi des de les institucions universitàries per **equilibrar la matrícula de les carreres més feminitzades i masculinitzades**.
  - Donar visibilitat a models masculins i femenins que trenquen amb els estereotips de gènere.
  - Donar suport a les persones que s'aventuren en estudis en què el seu sexe és minoritari. Donar suport a les xiques enginyeres que es dediquen amb més intensitat que els seus companys a l'estudi.
- Tractar d'equilibrar també els cossos docents i investigadors.

- Introduir la problemàtica de la conciliació en la població estudiantil, afavorint els canvis de grup i horaris adaptats a persones amb càrregues familiars. Treballar per afavorir una docència universitària amb més flexibilitat que possibiliti la prolongació d'estudis al llarg de tota la vida.
- Donar suport, mitjançant mesures d'acció positiva, a la inserció laboral de les titulades universitàries.

4

## Conclusions generals

Antonio Ariño Villarroya



En aquest apartat final subratllarem alguns elements que considerem de singular importància. Com hem sostingut en la introducció, les qüestions clau tenen a veure amb la desigualtat, la diversitat, la qualitat i l'autonomia. No ha estat possible abordar-les totes i amb la mateixa profunditat. Ens hem centrat de manera especial en les lògiques de la desigualtat i de la diferència. En tal sentit, la primera pregunta que cal contestar és en quina mesura el sistema universitari esdevé cada vegada més igualitari. Hem vist que la manera d'abordar-la, en el marc de l'EEES, consisteix a reduir-la a una qüestió d'equitat: en quina mesura el perfil sociodemogràfic de l'alumnat universitari reproduceix (representa) els trets del perfil social predominant, fins al punt que la universitat seria una espècie de microcosmos de l'ordre social. La segona qüestió té a veure amb els factors de diversitat i diferenciació que operen en l'actualitat entre l'alumnat universitari, tant en l'accés com en la trajectòria i en la sortida.

Ara sintetitzarem en diversos punts les troballes que considerem més rellevants.

## **CAMINEM CAP A L'EQUITAT, PERÒ QUEDA MOLT RECORREGUT PER ACONSEGUIR LA IGUALTAT**

Recordem que en parlar d'equitat ens plantegem si els grups o categories socials tenen una «representació» en el sistema educatiu que sigui «proporcional» a la seva presència en l'estratificació de la societat; en canvi, quan parlem d'igualtat, s'efectua una interrogació més radical i s'aborda la correcció d'asimetries i desigualtats heretades, tot identificant la desigualtat amb la injustícia social.

La informació reunida en aquesta enquesta de *Via Universitària* ha permès constatar que s'està produint un **indubtable progrés cap a un sistema universitari més inclusiu, però amb clares asimetries en funció de si observem el capital educatiu dels progenitors o el seu capital econòmic i la seva posició social.**

En les anàlisis d'*Eurostudent* s'estudia l'obertura social dels sistemes d'educació superior amb els índexs d'alt i baix nivell educatiu, analitzant la correspondència entre ells i construint una tipologia de sistemes educatius superiors. En concret, serien sistemes excloents aquells en els quals hi ha una alta representació de persones amb nivell educatiu alt i una infrarepresentació de les persones amb nivell educatiu baix; per contra, serien sistemes oberts o incloents aquells en què la població amb baix nivell educatiu es troba ben representada i, al seu torn, les persones amb nivell educatiu alt tenen una representació relativament baixa. Al mig, es trobarien els que podem denominar sistemes de transició. En aquesta situació es troben les universitats de la Xarxa Vives, d'acord amb els valors dels índexs que oferim en la taula 1.

**Taula 1.****Índexs d'educació i ocupació de progenitors d'estudiants universitaris**

	<b>Valor</b>
Índex d'educació alta pares	1,0
Índex d'educació baixa pares	0,9
Índex d'educació alta mares	1,1
Índex d'educació baixa mares	0,9
Índex d'ocupació alta White collar pares	1,7
Índex d'ocupació baixa Blue collar pares	1
Índex d'ocupació alta White collar mares	1,3
Índex d'ocupació baixa Blue collar mares	0,7

Font: Elaboració pròpia, dades de *Via Universitària*.

Quan la puntuació d'un índex té un valor d'1 indica que estem davant d'una situació d'equitat (és a dir, que els estudiants universitaris, per exemple, amb progenitors d'elevat nivell educatiu, es troben presents a la universitat en el mateix percentatge que els homes i les dones d'una edat equivalent a la dels seus progenitors, consensualment, entre 40 i 60 anys). Per contra, en la mesura que s'allunyen del valor 1, cap al 0 o cap al 2, ens trobem en situació de falta d'equitat i, en general, també de desigualtat.

Així, en la taula 1, en mirar els índexs de nivells educatius alts i baixos de pares i mares, trobem valors propers a 1, la qual cosa indica que s'ha caminat cap a l'equitat, ja que en l'enquesta *ECoViPEU* del 2010 hi havia diferències clares.

En canvi, quan centrem la mirada en la situació ocupacional, les diferències són notòries tant entre els pares com entre les mares. La lògica d'aquestes diferències també indica que hi ha un pes major dels pares amb ocupacions altes de coll blanc en relació amb les mares.



D'altra banda, en comparar la lògica asimètrica entre capital educatiu i capital ocupacional, es pot concloure que existeixen rendiments socioeconòmics molt diferents del capital educatiu: a igual nivell educatiu, pesen els tipus de capital educatiu adquirit, és a dir, les carreres cursades. Aquest és un aspecte molt més important del que pot creure's per a la vida universitària, com després veurem.

En suma, el nostre sistema universitari és creixentment obert o inclúsiu en clau de capital educatiu, però no de capital ocupacional. I en la mateixa direcció apunten les dades sobre els ingressos i la classe social dels progenitors. La universitat té encara un recorregut important per aconseguir l'equitat, per ser una representació de l'estructura social i encara més per funcionar amb una lògica d'igualtat que suposi una inversió de desigualtats històricament consagrades.

Aquesta desigualtat es fa patent especialment en estudiar la lògica de la mobilitat: si la universitat acull un grup relativament selecte en clau de classe social, aquesta selecció s'incrementa en els qui practiquen la mobilitat Erasmus, que és la més comuna de totes.

## **UNA UNIVERSITAT SUSTENTADA PEL FAMILISME**

Entendrem aquí per familisme, en perspectiva sociològica i de polítiques del benestar, aquella situació en la producció i provisió dels béns i serveis (en aquest cas, el bé de l'educació superior) en la qual el pes fonamental en l'assumpció dels costos recau sobre la família. Seran, per contra, sistemes desfamiliaritzats aquells en els quals el pes fonamental recau sobre l'Estat (sistemes de beques salari, com a Alemanya) o sobre el mercat (préstecs reemborsables al llarg de la vida laboral dels individus, com a Xile o a EUA).

El familisme és omnipresent entre l'alumnat universitari, atesa l'absència d'emancipació i autonomia, tant per raons econòmiques (duresa de

la crisi) com culturals (manteniment de llaços estrets amb la família de procedència). Es pot destacar la seva importància crucial en tres aspectes: residència, finançament d'estudis i de la mobilitat, sigui nacional o internacional.

Quan s'analitzen les condicions de vida dels estudiants a les universitats de la Xarxa Vives, s'observa que tant la residència com el finançament de les despeses corren majoritàriament a càrrec de la família. La majoria de l'alumnat universitari viu amb els seus progenitors (un 52% de la població enquestada); si a això sumem el 23% que utilitza un habitatge llogat de manera comunal i altres formes que mostren falta d'emancipació residencial, no hi ha cap dubte que la immensa majoria necessiten els progenitors per pagar el seu allotjament durant l'etapa d'estudis.

En segon lloc, quan es pregunta en quina mesura contribueixen diferents fonts d'ingressos per pagar els estudis, el 52% contesten que els progenitors; les beques tenen un pes que pot qualificar-se de complementari o gairebé residual. Els progenitors assumeixen majoritàriament el cost de les despeses comunes, com són l'habitatge, l'alimentació, la roba, el transport, el telèfon i internet; i també les principals despeses d'estudi, com ara la matrícula i els llibres. Les úniques excepcions a aquesta norma les trobem en les despeses de vacances i viatges i altres despeses de lleure, en què la proporció d'estudiants que afirmen pagar-les treballant durant el curs (30 i 35%) és superior a la dels pares (21 i 20%).

Finalment, i com ja hem avançat, la mobilitat en general i l'Erasmus en particular els porten a terme una minoria del 10% de les persones enquestades i estan condicionats clarament per l'origen social.

Al llarg de l'anàlisi dels diferents aspectes i àmbits, hem recorregut a variables com el capital educatiu i l'ocupació professional. Els resultats obtinguts permeten concloure que el capital educatiu de les mares

i el nivell ocupacional dels pares tenen un paper decisiu com a factors determinants de les desigualtats existents entre la població universitària (a major capital educatiu de les mares i major nivell ocupacional dels pares, majors oportunitats en tots els àmbits, com també trajectòries i règims de dedicació més eficaços). No es tracta que les competències i el talent tinguin un efecte neutre, perquè no és així, sinó que, en igualtat de condicions en qualsevol altre sentit, el capital educatiu i l'ocupació (més ingressos, per exemple) determinen les oportunitats d'obtenir millors resultats.

En aquesta mateixa direcció, pot assenyalar-se per exemple el contrast marcat que existeix entre l'ús del servei de biblioteques, sigui per obtenir llibres o revistes o bé com a espai d'estudi, d'un costat, i l'ús dels serveis de mobilitat, d'un altre. El 95% de les persones enquestades afirmen que utilitzen el servei de biblioteques, mentre que només el 19% acudeixen al de mobilitat. Mentre que el primer servei és, doncs, general i transversal, el segon està condicionat pel nivell educatiu dels progenitors (a major nivell, major ús) i, per descomptat, pel nivell d'ingressos del pare, i és minoritari i selectiu.

Però tal vegada l'aspecte en què millor es pot observar la influència de la classe social és en la voluntat o no de prosseguir els estudis una vegada aconseguit el grau: el 46% dels estudiants procedents de classe social alta tenen la intenció de continuar estudiant un màster.

## **L'ENFONSAMENT DE LA FE EN L'ASCENSOR UNIVERSITARI**

Des dels anys seixanta del segle passat, el sistema universitari ha experimentat un increment del volum de la matrícula que ha suposat una democratització relativa de la seva base social. En la mesura que la producció de títols era inferior a la demanda d'ocupació qualificada, el sistema educatiu superior va operar com un potent ascensor social,

mitjançant el qual els fills i les filles de famílies humils milloraven la seva posició social relativa en clau intergeneracional. De fet, a Espanya, des de mitjan anys vuitanta es produeix una mobilitat intergeneracional ascendent que permet una clara convergència amb la mitjana europea: «En analitzar les destinacions socials dels fills en relació amb les dels seus pares, es comprova que un terç de les classes dels pares han deixat d'existir i han donat pas a un terç de noves professions i posicions de classe». Un 40,8% de les persones adultes, segons les dades de l'enquesta del CIS del 2006, ascendeix de classe, en relació amb la dels seus progenitors, i un 22% descendeix, mentre que un 37% es manté o es desplaça horitzontalment a noves ocupacions. L'anàlisi de la dissimilitud entre orígens i destinacions mostra «l'augment de la professionalització i qualificació de l'estructura de classes durant els últims quaranta anys» (Martínez-Celorio i Marín, 2012a: 138).

La fluïdesa social s'ha produït, sobretot, des de la classe obrera cap amunt, ja que ha trobat el seu basament i catapulta en la millora del capital educatiu. Encara que existeixen mecanismes d'ascens social com el matrimoni, la loteria o el clientelisme polític, «el principal criteri massiu i funcional» és el diferencial d'assoliment educatiu (Martínez-Celorio, 2013), i, com més alt és el nivell educatiu dels fills, més augmenta la fluïdesa social i les destinacions s'alliberen més fàcilment dels orígens (Martínez-Celorio i Marín, 2012b:41). Aquest fet indica que opera una «lògica meritocràtica» quan les destinacions estan determinades per l'educació més que per l'origen de classe.

Ara bé, la mobilitat predominant, en general, ha estat de curt recorregut, entre classes adjacents, de manera que en les categories o classes socials dels extrems (directius, d'un costat, i obrers, d'un altre) existeix una gran rigidesa que es tradueix en altes taxes de reproducció. Les causes són molt diferents en un cas i en un altre, ja que mentre per als de baix el capital educatiu és absolutament imprescindible per a la mobilitat, per als de dalt es donen moltes altres oportunitats per adquirir aquell o per substituir aquesta.

Quan Marquès analitza si l'accés als títols universitaris és més equitatiu a Espanya i si existeix una major probabilitat per als qui tenen títol universitari d'accedir a les posicions de la classe de servei, la resposta no deixa lloc a dubtes: els majors beneficiats de l'expansió educativa han estat els fills de la classe mitjana i l'origen social continua essent important a l'hora de conèixer o explicar la classe social a la qual arriben els universitaris espanyols.

De fet, en l'actual situació d'embús dels titulats universitaris al mercat de treball espanyol, en què molts es veuen obligats a l'emigració, les probabilitats d'accedir a la classe de servei han descendit per a tots amb independència de l'origen familiar (devaluació general de les credencials universitàries); però els fills de la classe de servei tenen majors probabilitats de romandre-hi: en 1996 la seva probabilitat era major que la de la resta de titulats en un 6%; en 2008 ha augmentat i és d'un 8%.

En suma, hi ha hagut i continua havent-hi mobilitat intergeneracional, però uns es mouen més de pressa i arriben més lluny que uns altres; hi ha qui ascendeix i hi ha qui descendeix. No tots els individus parteixen amb els mateixos avantatges i «el punt de partida que suposa un progenitor amb major nivell formatiu i salarial, i fins i tot el fet de ser un home» obre major ventall d'oportunitats per a l'ascens (Herrera *et al.* 2015: 768). Això depèn, sense el menor dubte, d'aquesta herència que denominem origen social (més que del mèrit individual), que actua de manera directa i indirecta. De manera directa, mitjançant el capital econòmic, el cultural, el polític i el relacional (els contactes i connexions); de manera indirecta a través del capital educatiu.

Aquests són els fets registrats per diversos estudis i que són corroborats pel recent informe de l'OCDE, *Estudiants de baix rendiment: Per què es queden enrere i com ajudar-los a tenir èxit* (2016), en què es fa patent que els fills de famílies desfavorides obtenen pitjors qualificacions.

L'enquesta *Via Universitària* ha trobat, a més, un percentatge important d'enquestats que tenen una visió pessimista del futur. Aquest aspecte queda reflectit quan se'ls interroga sobre la utilitat dels seus estudis. Així, la majoria considera que els estudis universitaris els són i seran útils per conrear-se i enriquir els seus coneixements (un 81% els considera molt o bastant útils per a això), però solament un 40% entén que seran útils per aconseguir uns bons ingressos i un escarrit 25% per aconseguir una posició social millor.

En observar aquests fenòmens en el marc de la gran recessió i l'actual crisi, se sol sostenir que les classes mitjanes són les grans perdedores d'aquesta conjuntura històrica, però, segons Marquès, es tracta més aviat de l'existència d'un canvi dràstic en «la motivació diferida de promoció» (2015: 199). El problema fonamental no consisteix en una reducció quantitativa rellevant de la grandària de la classe mitjana o en una substancial pèrdua d'ingressos, estatus i prestigi, ja que, més aviat, mitjançant la pràctica de l'homogàmia educativa, ocupacional i matrimonial, adquireix major consistència interna, com ja havia assenyalat Young en els anys cinquanta. Es tracta, per contra, d'un esvaïment, quan no d'una anihilació, de les expectatives de reproducció en els seus descendents i de la irrupció de la incertesa en l'horitzó personal. En una enquesta del Pew Research Center, un 71% de les persones espanyoles entrevistades reconeixien que gaudien d'un nivell de benestar superior al que tenien els seus pares a la mateixa edat que ells en el moment de ser enquestats. Però podran dir el mateix els seus fills? (2012: 17). Des de la situació actual, òbviament no: els ascensors descendeixen.

## **LA RELLEVÀNCIA, CREIXENT, DE LES TITULACIONS**

Al llarg d'aquest estudi s'ha assenyalat que la carrera que s'estudia i el títol que s'obté importa molt. No existeix ni una sola dimensió de totes les que hem estudiat, des de la via d'accés fins a les expectati-

ves de futur, des de la trajectòria fins als règims de dedicació, des de les motivacions fins a l'ús dels serveis universitaris, des de la mobilitat fins a la participació associativa i política, que no es trobi influïda clarament per l'àrea de coneixement i la titulació cursada.

En parlar de les expectatives de trobar feina, es fa especialment palesa aquesta diferenciació i rellevància de les àrees. Les carreres en què s'imposa el pessimisme són les de l'àrea d'Art i Humanitats, en les quals el percentatge dels qui esperen trobar una feina adequada amb relativa facilitat només aconsegueix un 36%, mentre que en Salut és del 67% i en Enginyeria del 62%. D'altra banda, a més del fet de trobar feina o no, també hi ha l'oportunitat major o menor d'experimentar un procés de mobilitat intrageneracional, és a dir, al llarg de la pròpia trajectòria vital. En aquest sentit, les persones que estudien magisteri tenen confiança a trobar feina amb una relativa facilitat, però no confien a experimentar mobilitat ascendent intrageneracional.

En quina mesura aquestes expectatives afecten al règim d'estudi i de dedicació i viceversa? Aquest és, sens dubte, un aspecte important de recerca futura. Del que no hi ha cap dubte és que en cada àrea de coneixement i, més específicament, en cada titulació, hi ha una cultura de l'ensenyament-aprenentatge diferenciada, en gran part implícita, i de la qual participen tant l'alumnat com el professorat i l'organització de la titulació.

En la mesura que les oportunitats laborals de les diferents titulacions s'han diferenciat en el context de la crisi, atesa la gran asimetria en el mercat de treball, es pot sostenir que aquest factor —àrees de coneixement/titulacions— està incidint encara més en les cultures d'ensenyament/aprenentatge. D'altra banda, els processos d'automatització i d'implantació de la denominada quarta revolució industrial afectaran de manera molt diferent unes professions i carreres que unes altres. Com a conseqüència, també s'hi veuran implicades les titulacions i les trajectòries dels estudiants.

## ON ES TROBA LA CENTRALITAT DELS ESTUDIANTS?

La documentació emanada de les reunions ministerials per a la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior ha reiterat sense parar que el nucli central d'aquest procés tenia a veure amb la centralitat dels estudiants. No és qüestió ara de plantejar-se quin paper real han tingut els estudiants en l'esmentat procés, però hi ha almenys dos fenòmens que indiquen que la centralitat proclamada no s'està traduint en la pràctica: ens referim als règims de dedicació i els sistemes d'ensenyament-aprenentatge.

En estudiar les vies d'accés, hem constatat que les vies retardades constitueixen una oportunitat excel·lent per als qui procedeixen de famílies modestes. De la mateixa manera, hem vist que entre els fills i filles d'aquestes famílies hi ha més interrupcions en les trajectòries a la universitat; que tenen majors dificultats per seguir estudis a temps complet i en modalitat presencial; que no tan sols troben dificultats econòmiques per a la mobilitat Erasmus, sinó que han tingut menys oportunitats d'estudiar i dominar una llengua estrangera; que en concloure el grau han de posar-se a buscar feina i obtenir ingressos, etc. En quina mesura les universitats, els centres i els equips de govern, tenen en compte aquests aspectes?

Vegem el que succeeix en els règims de dedicació. Un 41% estudia a temps complet; un 24% preferentment estudia, però, a més, fa tasques intermitents; un 19% tracta de compaginar estudi i feina a temps parcial, i un 15% treballa a temps complet i, a més, estudia.

En l'estudi s'analitzen també els règims de dedicació en relació amb les raons per les quals determinats estudiants treballen mentre estudien. Es pot fer una agrupació en tres tipus de raons: les fundades en la *necessitat* (en què predominen estudiants d'origen social humil), en l'*expressivitat* (en què predominen estudiants de classes mitjanes) i en la *instrumentalitat futura* (més neutra en clau social).



Entre els qui treballen a temps complet al mateix temps que estudien, predominen dos tipus de raons: necessito diners per portar una vida independent i necessito diners per finançar els meus estudis. Ambdues raons tenen molt menys pes entre els qui preferentment estudien al mateix temps que fan alguna feina intermitent. Per contra, els percentatges d'aquests sobresurten en les raons que hem denominat expressives: tinc ganes de fer alguna cosa pràctica, de tenir altres experiències i vull guanyar diners per poder-me pagar les meves despeses.

Els percentatges dels qui esgrimeixen raons d'instrumentalitat futura (millore les possibilitats de ser contractat en el futur gràcies al fet que faig relacions i contactes i així em prepare per a la futura professió, perquè m'aporta una qualificació complementària) no es diferencien entre els diferents règims de dedicació.

Les universitats tenen en compte aquests fets i aquestes dades a l'hora d'organitzar els seus calendaris escolars i els requeriments de presencialitat? Tant l'experiència com les opinions de les persones entrevistades coincideixen que la filosofia amb la qual s'ha implantat el Pla Bolonya va en sentit contrari: requeriment de dedicació a l'estudi a temps complet. No obstant això, cap document del procés d'implantació de l'EEES no ha exigit ni tan sols insinuat que s'haurien d'incorporar metodologies que obliguessin a una dedicació a temps complet o a seguir estudis en línia en universitats a distància. Justament, la filosofia de la centralitat dels estudiants va en una direcció oposada.

El segon aspecte en què es fan patents les insuficiències en la centralitat de l'alumnat té a veure amb el canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge que han de prestar una atenció creixent a l'«aprenentatge situat».

En *Creating a Learning Society*, Stiglitz i Greenwald (2015) sostenen que hi ha quatre processos fonamentals d'aprenentatge: *learning by*

*Doing* ('el que fem i com ho fem'), *learning by Learning* ('creació d'oportunitats per aprendre'), *learning by Others* ('el coneixement es troba incorporat en les persones i es transmet en contacte amb elles, bé en marcs formals o informals') i *learning by Trade* ('les interaccions fomenten l'aprenentatge').

Els canvis que s'estan fent en la producció i les tecnologies del coneixement alteren les formes d'aprenentatge i, per tant, influeixen en les formes com s'ha d'ensenyar a la universitat. En un cert sentit, es pot dir que la centralitat històrica de la universitat és desplaçada en un context en què s'aprèn al llarg de la vida i en l'itinerari laboral. Per tant, posar al centre de l'EEES l'alumnat suposa conèixer bé les transformacions en la manera de produir de la societat, en la manera de produir el coneixement i, com diu Michel Serres, conèixer bé els estudiants: «abans d'ensenyar el que sigui a qui sigui, almenys cal conèixer-lo» (Serres, 2015).



## Bibliografia



ARIÑO, Antonio (2016). «La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España». *Revista de Estudios de Juventud* (en premsa).

ARIÑO, Antonio (dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. València: PUV.

ARIÑO, Antonio; LLOPIS, Ramon; SOLER, Inés (2014). *Desigualdad y universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. València: Universitat de València.

ARIÑO, Antonio; LLOPIS, Ramon (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación - Secretaría General de Universidades.

ARIÑO, Antonio; SOLER, Inés; LLOPIS, Ramon (2014). «La movilidad estudiantil universitaria en España». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, pàg. 143-167.

BERLANGA, Vanesa (2014). *La transición a la universidad de los estudiantes becados*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BERNARDI, FABRIZIO; REQUENA, Miguel (2007). «Expansión del sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España». *Panorama Social*, núm. 6.

BRICALL, Josep Maria *et al.* (2000). *Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas*. Madrid: CRUE.

BRYNJOLFOSSN, Erik; McAfee, Andrew, *et al.* (2014). *The Second Machine Age. Work, Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. Nova York: Norton.

CARABAÑA, Julio (2015). «La Universidad: las desigualdades». A: TORRES, C. (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, pàg. 565-570.

CARABAÑA, Julio (coord.) (2015). «El sistema de enseñanza». A: TORRES, Cristóbal (ed.) (2015). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, pàg. 499-611.

CHARLES, Nicolas (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiants en Europe*. París: La Documentation Française.

CICCHELLI, Vincenzo (2013). *L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*. París: La Documentation Française.

COMISSIÓ EUROPEA-EURYDICE (2015). *Modernización de la educación superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

CURAJ, Adrian *et al.* (2015). *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. Berlín: Springer.

DAZA, Lúdia (2013). *Capital social y aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

DAZA, Lúdia (2014). «El capital relacional de los estudiantes en la universidad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, pàg. 123-142.

DE LA FUENTE, Gloria; GARCÍA LEÓN, María Antonia (1993). «Sociología del alumnado». A: GARCÍA LEÓN, M. Á.; DE LA FUENTE, G.; ORTEGA, F. (eds.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.

DUBET, François *et al.* (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. París: Seuil.

EHEA (2012). *Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension 2009-2012*. Bucarest: EHEA.

ELÍAS, Marina; DAZA, Lúdia (2014). «Sistema de becas y equidad participativa en la universidad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, pàg. 233-251.

ELÍAS, Marina; DAZA PÉREZ, Lúdia (2015). «Las trayectorias educativas de los jóvenes catalanes. Un análisis de secuencias». *Jornades d'investigació «Passat, present i futur dels estudis de joventut. 30 anys d'estudis de joventut a Espanya»*. València: Universitat de València.

ELÍAS, Marina; SÁNCHEZ GELABERT, Albert (2014). «Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 1, pàg. 3-14.

ESU (2015). *Bologna With Student Eyes 2015*, en <http://bwse2015.esu-online.org/Introduction>



EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2015). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe — 2015. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

FACHELLI, Sandra; LÓPEZ-ROLDÁN, Pedro (2015). «¿Somos más móviles incluyendo a la mitad invisible? Análisis de la movilidad social intergeneracional en España en 2011». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 150, pàg. 41-70 (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.41>)

FERNÁNDEZ ENGUITA, *et al.* (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.

FIGUERA, Pilar (coord.) (2015). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.

FIGUERA, Pilar, *et al.* (2015). «Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pàg. 107-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

FRAGA, M.; TENA, J. (1949-1950). «Una encuesta a los universitarios de Madrid». *Revista Internacional de Sociología*, núm. 28 (1949), núm. 29 (1950a), núm. 30 (1950b).

GAIRÍN, Joaquín; FIGUERA, Pilar; TRIADÓ, Xavier (eds.). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.

GARCÍA DE LEÓN, M. Antonia; GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa (1992). «Universidades y universitarios, 1970-1990». *Revista de Educación*, pàg. 89-103.

GARCÍA DE LEÓN, M. Antonia (1991). «Los universitarios a distancia». *Documentación Social*, núm. 84, pàg. 109-128.

GARCÍA-SANCHIS, Margarita (2014). «El efecto de la cultura en las percepciones del estudiante sobre el servicio universitario». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, pàg. 168-189.

GARCÍA-SANCHIS, Margarita; GIL-SAURA, Irene; BERENGUER-CONTRÍ, Gloria (2015). «Dimensionalidad del servicio universitario: una aproximación desde un enfoque de marketing». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Mèxic, unam-iisue/Universia, vol. VI, núm. 15, pàg. 26-49. <http://ries.universia.net/article/view/1050/dimensionalidad-servicio-universitario-aproximacion-enfoque-marketing>

GIL CALVO, Enrique (1990). «El colapso de la meritocracia». *Claves de la Razón Práctica*, núm. 9.

HAUTSCHILD, Kristina (2015). *Eurostudent V. Key Results on the Social Dimension in Higher Education in Europe*. Eurostudent.

HAUSCHILDT, Kristina; GWOSĆ, Christoph; NETZ, Nicolai; MISHRA, Shweta (2015). «Social and economic conditions of student life in Europe». A: BERTELSMANN VERLAG, W. (ed.). *Bielefeld and free online e-book*. [www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf)

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan; PÉREZ GARCÍA, Juan A. (2013). *Les desigualtats educatives a Espanya: beques i ajudes a l'estudi en l'educació universitària espanyola*. València: Conferència Claustre Obert de la Universitat de València.

HERRERA, Manuel, *et al.* (2015). «La movilidad social». A: TORRES, C. (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, pàg. 752-767.

IVIE (2012). *Universidades, universitarios y productividad en España*. Madrid: Fundación BBVA.

JEREZ MIR, R. (1997). «La universidad en la encrucijada: universidad dual o Universidad democrática y de masas». *Revista de Educación*, núm. 314, pàg. 137-156.

LANGA, Delia (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios en función de su clase social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

LANGA, Delia (2005). «La dedicación académica de los estudiantes universitarios. Una propuesta de carácter comprensivo». *Témpora*, núm. 8, pàg. 159-187.

LANGA, Delia (2015). La universidad: los alumnos». A: TORRES, C. (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, pàg. 570-574.

LERENA, Carlos (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.

MARQUÉS PERALES, Ildefonso; GIL-HERNÁNDEZ, Carlos J. (2015). «Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 150, pàg. 89-112. <http://dx.doi.org/10.54777/cis/reis.150.89>

MARQUÉS, Ildefonso (2015). *La movilidad social en España*. Madrid: Catarata.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier (2013). «Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 6, núm. 1.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier (2015). *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi*. Barcelona: Fundació Bofill.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier (2015). «El 40% de abajo y la nueva clase media desclasada: Las políticas redistributivas deben volcarse en la capa popular que engloba a obreros, el precariado joven y la fracción empobrecida de la clase media». *Alternativas Económicas*, núm. 22, pàg. 52.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier; MARÍN SALDO, Antonio (2010). *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier; MARÍN SALDO, Antonio (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier; MARÍN SALDO, Antonio (2012a). *Educación y movilidad social en España. Informe España 2012*. Madrid: Fundación Encuentro.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier; MARÍN SALDO, Antonio (2012b). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Bofill.

MARTÍNEZ-CELORRIO, Xavier; MARÍN SALDO, Antonio (2013). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Bofill.

MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, núm. 342, pàg. 287-306.

MEDIAVILLA, Mauro (2013). «Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales». *Estudios de Economía*, vol. 40, núm. 1, pàg. 97-120.

MEDIAVILLA, Mauro (2014). *Una evaluación cuasi experimental del efecto de las becas y ayudas al estudio sobre las tasas del éxito escolar*. Madrid: Civitas.

MERLE, Pierre (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. París: La Découverte.

OCDE (2016). «Low Performing Students: Why they Fall behind and How to Help them Succeed», en [www.oecd.org/education/helping-the-weakest-students-essential-for-society-and-the-economy-says-oecd.htm](http://www.oecd.org/education/helping-the-weakest-students-essential-for-society-and-the-economy-says-oecd.htm)

ORR, Dominic; MISHRA, Shweta (2015). «A Comprehensive Approach to Investigating the Social Dimension in European Higher Education Systems - EUROSTUDENT and the PL4SD Country Reviews». A: CURAJ, A. et al.: *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer, pàg. 467 i s.

PALACIOS, Wilson D. (2013). *La calidad de la educación superior en perspectiva comparada: propuesta de un modelo de autoevaluación dentro del sistema de garantía interna de calidad de las universidades*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

PASTOR, José M.; PERAITA, Carlos (2012). *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PLANAS, Jordi; FACHELLI, Sandra (2010). *Catalan Universities as a Factor of Equity and Professional Mobility. An Analysis of the Relationship between Family Status, Academic Background and Professional Employ-*

*ment in 2008 of Graduates who Completed their Studies at Catalan Universities in 2004*. Barcelona: AQU.

PUELLES, Manuel (2012). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer.

RIVERA, Lauren A. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton: Princeton University Press.

SÁNCHEZ-GELABERT, Albert; ELÍAS, Marina; DAZA, Lúdia (2015). «Las trayectorias educativas de los jóvenes catalanes. Un análisis de secuencias». A: *Jornades d'investigació «Passat, present i futur dels estudis de joventut. 30 anys d'estudis de joventut a Espanya*. València, 1-2 octubre.

SERRACANT, Pau (coord.) (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012*. Generalitat de Catalunya, en [http://benestar.gencat.cat/web/content/documents/arxiu/publicacions/col\\_estudis/ESTUDIS34.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/content/documents/arxiu/publicacions/col_estudis/ESTUDIS34.pdf)

SERRES, Michel (2015). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

SMITH, Daryl G. (ed.) (2014). *Diversity and Inclusion in Higher Education: Emerging Perspectives on Institutional Transformation (International Studies in Higher Education)*. Routledge.

SOLANO, Juan C. (2002). *Estratificación social y trayectorias académicas: Un análisis longitudinal del acceso, éxito y consumo de tiempo de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia*. Murcia: Fundación CajaMurcia.

SOLANO, Juan; FRUTOS, M. Dolores; CÁRCELES, Gabriel (2008). «Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 105, núm. 4, pàg. 207-235.

STIGLITZ, Joseph; GREENWALD, Bruce C. (2015). *Creating a Learning Society. A New approach to Growth, Development and Social Progress*. Nova York: Columbia University Press.

TELLO, Enric (2012). *Estudiar en Europa: precios de matrícules y becas en las universidades europeas*. Barcelona: Observatori Sistema Universitari.

TORRADO, M.; RODRÍGUEZ, M.L.; FREIXA, M.; DORIO, I.; FIGUERA, P. (2010). «Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari». A: GAIRÍN, J.; FIGUERA, P.; TRIADÓ, X. (eds.). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU, pàg. 11-31.

TORRENTS, Dani; FACHELLI, Sandra (2015). «El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia». *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pàg. 331-349.

TORRES MORA, José Andrés (1994). *Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico* (tesi doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

TRIADÓ, X., et al. (2010). «Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 3, núm. 2, pàg. 16-36.

TRIVENTI, Moris (2011). «Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries». *European Sociological Review* (novembre), pàg. 1-14.

TROIANO, Helena; ELÍAS, Marina (2014). «University Access and After: Explaining the Social Composition of Degree Programmes and the

Contrasting Expectations of Students». *Higher Education*. doi:10.1007/s10734-013-9670-4

VILLAR, Alícia (2011). *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis*. València: Universitat de València.





## Annex



## **EQUIP DE TREBALL**

El projecte ha estat desenvolupat per un equip interdisciplinari (sociologia, pedagogia, economia, estadística i matemàtiques) provinent de les diverses institucions col·laboradores en el projecte i organitzat en diferents grups de treball.

### **Direcció executiva**

La direcció del projecte l'ha exercida la Fundació Jaume Bofill i la Xarxa Vives d'Universitats, amb un equip de treball format per:

- Laia Pineda, cap de projectes de la Fundació Jaume Bofill.
- Elena Sintès, direcció científica i executiva del projecte, Fundació Jaume Bofill.
- Ignasi Casadesús, secretari executiu de la Xarxa Vives d'Universitats.
- Maria Teresa Albero, cap de projectes de la Xarxa Vives d'Universitats.

Les funcions de la direcció del projecte han estat el disseny, la planificació, la coordinació i l'execució de les diferents fases de treball i el contacte i la coordinació amb les institucions i persones participants en el projecte.

## Equip assessor

El projecte ha tingut l'assessorament d'un ampli grup d'experts procedents de diferents universitats i d'institucions vinculades amb l'objectiu de generar un *pool* d'actors clau al voltant del projecte. Cadascun d'ells ha participat en diferents moments del projecte, ja sigui assessorant sobre l'orientació i el contingut del qüestionari o fins i tot formulant propostes d'anàlisi i debat dels resultats.

El nucli principal de l'equip assessor està format per investigadors vinculats a la direcció i coordinació d'*ECoviPEU*. Les funcions d'aquest grup són de suport al desenvolupament del projecte a partir de l'experiència adquirida amb *ECoviPEU*. A banda de l'assessorament en els aspectes tècnics del projecte, els seus integrants participaran en l'establiment de contactes amb la resta de col·laboradors del projecte i en l'anàlisi dels resultats.

- Antonio Ariño, catedràtic de Sociologia, vicerector de Cultura i Igualtat de la Universitat de València i director d'*ECoviPEU*.
- Miquel Martínez, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona i investigador d'*ECoviPEU*.
- Ernest Pons, professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona, director de l'Agència de Polítiques i de Qualitat de la Universitat de Barcelona-AQUB, i investigador d'*ECoviPEU*.

L'equip assessor també té la col·laboració de:

- Àngels Alegre, directora de l'Observatori de l'Estudiant; va ser subdirectora general d'Atenció a l'Estudiant, Orientació i Inserció Professional del Ministeri d'Educació i directora del Servei d'Atenció a l'Estudiant i Alumni de la UB.
- Joan Benach, professor de la Universitat Pompeu Fabra, director del Grup de Recerca en Desigualtats en Salut (GREDS) i membre de l'Observatori del Sistema Universitari.

- Jorge Calero, catedràtic d'Economia Aplicada de la Universitat de Barcelona.
- Mercè Chacón, docent i directora de la Consultora Krikos 21, col·laboradora a la UVic-UCC. Ha estat directora general d'Atenció, Participació i Ocupabilitat d'Estudiants Universitaris en el Ministeri d'Educació i Secretaria del Consell de la Formació Professional de Barcelona.
- Josep Anton Ferré, rector de la Universitat Rovira i Virgili.
- Carlo Maria Gallucci, vicerector de Relacions Internacionals i Estudiants de la Universitat Ramon Llull.
- Begoña Gros, professora titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, exvicerectora de Recerca i Innovació a la Universitat Oberta de Catalunya.
- María Jesús Mairata, directora del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la Universitat de les Illes Balears.
- Joaquim Prats, catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, expresident d'AQU Catalunya.
- Carles Ramió, vicerector de Planificació i Avaluació Institucional de la Universitat Pompeu Fabra.
- Vera Sacristán, professora de Matemàtica Aplicada de la Universitat Politècnica de Catalunya, membre de l'Observatori del Sistema Universitari i exvicerectora de Personal de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Carles Sigalés, vicerector de Docència i Aprenentatge de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Jordi Tous Pallarès, responsable del Vicerectorat d'Universitat i Societat de la Universitat Rovira i Virgili.
- Joan Viñas i Salas, exvicepresident I de la Xarxa Vives d'Universitats.
- Juan Antonio Roche, professor titular de Sociologia de la Universitat d'Alacant.

## Equip redactor

L'anàlisi dels resultats de l'enquesta l'ha duta a terme un equip redactor format per professors i investigadors de les universitats participants en el projecte. El grup està inicialment integrat per investigadors que van participar a *ECoViPEU* i s'ha ampliat amb altres analistes seleccionats d'acord amb la seva expertesa en els diferents àmbits temàtics analitzats en l'enquesta. Els investigadors procedeixen de les universitats participants en el projecte i formen un equip amb una àmplia representació institucional i territorial.

- Antonio Ariño, catedràtic de Sociologia, vicerector de Cultura i Igualtat de la Universitat de València i director d'*ECoViPEU*.
- Miquel Martínez, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona i investigador d'*ECoViPEU*.
- Ernest Pons, professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona, director de l'AQUB i investigador d'*ECoViPEU*.
- Begoña Gros, professora titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, exvicerectora de Recerca i Innovació a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Lidia Daza, professora ajudant de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions de la Universitat de Barcelona, membre del Grup de recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora d'*ECoViPEU*.
- Marina Elías, professora lectora del Departament de Teoria Sociològica de la Universitat de Barcelona, membre del Grup de recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora d'*ECoViPEU*.
- Ramon Llopis, professor titular de Sociologia de la Universitat de València i investigador d'*ECoViPEU*.
- Dolores Mayoral, coordinadora d'Innovació Docent de la Universitat de Lleida.
- Inés Soler, tècnica de Planificació, Anàlisi i Avaluació de la Universitat de València i investigadora d'*ECoViPEU*.

- Joan Micó, director del Centre de Recerca Sociològica (CRES) de l'Institut d'Estudis Andorrans.
- Vicente Zapata, col·laborador del Centre de Recerca Sociològica (CRES).
- Fidel Molina, catedràtic de Sociologia de la Universitat de Lleida i investigador d'*ECoViPEU*.
- Albert Sánchez-Gelabert, sociòleg i investigador del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat de Autònoma de Barcelona.
- Helena Troiano, professora agregada del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, membre del Grup de recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

## Equip assessor d'estudiants

Ha estat format per representants d'estudiants de les universitats participants en el projecte. El grup està integrat per membres de diferents òrgans de representació dels estudiants en els territoris que conformen l'espai Vives. Les funcions d'aquest grup són assessorar en la definició del qüestionari, promoure la participació dels estudiants en l'enquesta i participar en el debat sobre els resultats de l'estudi.

L'equip està format per:

- Jordi Caparrós: estudiant del grau en Filologia Catalana i coordinador de l'Assemblea General d'Estudiants de la Universitat de València.
- Jordi Codony: enginyer de Camins Canals i Ports (UPC) i màster en Lideratge en Enginyeria Civil per la Universidad de Castilla-La Mancha. President de CEUCAT en els anys 2011-2012.
- Gemma Espigares: infermeria i màster en Recerca en Salut per la Universitat de Lleida. Estudiant de doctorat. Presidenta de CEUCAT en els anys 2012-2014.



- Pau Espinosa: estudiant del grau en Arquitectura Tècnica, vice-delegat de la Delegació d'Alumnes de la Universitat Politècnica de València (UPV) i representant dels estudiants al Consell de Govern i al Claustre de la UPV.

# INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**  
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**  
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**  
María Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**  
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**  
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**  
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**  
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**  
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**  
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**  
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**  
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**  
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**  
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardalet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa**  
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**  
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martin i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**  
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**  
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**  
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**  
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**  
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**  
Ramon Farré Roure

- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada  
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa  
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius  
Sarai Samper i Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració  
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària  
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008  
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició  
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 Educació i ascens social a Catalunya  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació  
María Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives  
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar  
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya  
María José Hierro Hernández
- 33 Les llengües a Catalunya, 2001-2005  
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 Conciliar per educar  
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas  
d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats  
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 Nous comportaments residencials a les llars catalanes  
Cristina López Villanueva
- 37 Competències lectores i èxit escolar  
Aurora Rincón Bonet
- 38 Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat  
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 201  
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua  
Elena Sintes Pascual
- 41 Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir  
de l'estratègia de l'OCDE  
Queralt Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz
- 43 Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013  
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya  
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern  
(2011-2013)  
Xavier Bonal i Antoni Verger

- 46 **Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica**  
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
- 47 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013**  
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 **Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE**  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 **Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació**  
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 **Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic**  
Florencia Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 **Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola**  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 **Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social**  
Marc Parés, Carola Castellà i Joan Subirats (coordinadors)
- 53 **Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat**  
Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini i Adrián Zancejo
- 54 **Un model de formació professional dual per Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma**  
Òscar Valiente (coordinador), Rosario Scandurra, Adrián Zancajo i Chris Brown
- 55 **L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya**  
Miquel Àngel Alegre (coordinador), Paulo Santiago i Eugeni García Alegre
- 56 **Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys**  
Màrius Martínez (director), Laura Arnau. Amb la col·laboració de Marta Sabaté
- 57 **A criar fills se n'aprèn? Una anàlisi de programes que enforteixen les capacitats parentals**  
Sílvia Blanch Gelabert i Gemma Badia Muniente
- 58 **Aprentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?**  
Mercè Gisbert Cervera (coordinadora), Miquel Àngel Prats Fernández, Nati Cabrera Lanzo
- 59 **Educació a temps complet. Cap a un model d'educació compartida**  
Elena Sintés Pascual
- 60 **Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012**  
Xavier Bonal i Sarró (director), Alba Castejón i Company, Adrián Zancajo i Silla, José Luis Castel i Baldellou
- 61 **Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi**  
Xavier Martínez-Celorrío

En les darreres dècades la universitat ha estat l'escenari de profunds canvis socials. El creixement del nombre d'estudiants matriculats a les universitats s'ha acompanyat d'una extraordinària diversificació del perfil socioeconòmic i cultural dels universitaris, així com d'una gran variabilitat de règims de dedicació a l'estudi i de vinculació amb el compromís d'estudiar. Qui i com són els estudiants universitaris? Com són les seves condicions de vida i d'estudi? Quines trajectòries segueixen? Aquest informe recull les principals conclusions sobre les condicions amb què els estudiants arriben, viuen i surten de la universitat a partir dels resultats de l'enquesta Via Universitària.

Informes breus #62

## Via Universitària: Ser estudiant universitari avui

Antonio Ariño Villarroya  
Elena Sintes Pascual

Amb la col·laboració de:

**Xarxa Vives**  
d'universitats

Universitat Abat Oliba CEU, Universitat d'Alacant, Universitat d'Andorra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de les Illes Balears, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Jaume I, Universitat de Lleida, Universitat Miquel Hernández d'Elx, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Perpinyà Via Domitia, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Politècnica de València, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Sàsser, Universitat de València, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

**eduCaixa**  
Obra Social "la Caixa"

ISBN: 978-84-945264-7-3



9 788494 526473