

EL PROCESO DE DEGRADACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y DE SU FUNCIÓN EN LA SOCIEDAD EN ESPAÑA

EL TRÁNSITO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DESDE EL MODELO CONTINENTAL EUROPEO AL MODELO ANGLOSAJÓN

RAÚL LORENTE CAMPOS
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Recepció: juny 2015; acceptació: juliol 2015

R E S U M E N

LA APLICACIÓN DE UNA POLÍTICA NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS EN ESPAÑA ESTÁ ORIENTADA A UN CAMBIO DE MODELO, DESDE EL QUE PODEMOS DENOMINAR EUROPEO CONTINENTAL AL MODELO ANGLOSAJÓN. EL PRIMERO APARECE FUNDAMENTADO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y EN PRESTACIÓN DE UN SERVICIO COMO DERECHO DE CIUDADANÍA VINCULADO A LA CAPACIDAD DEL ESTUDIANTE, Y EN EL MEDIO PLAZO CONSTITUYE UN VECTOR DE MOVILIDAD SOCIAL. POR EL CONTRARIO, EL MODELO ANGLOSAJÓN ESTÁ BASADO EN ALTAS TASAS Y PRECIOS DE MATRÍCULA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, UN ELEVADO PESO DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS EN EL SISTEMA Y LA «GESTIÓN PRIVADA» DE LAS PÚBLICAS, ASÍ COMO LA REPRODUCCIÓN SOCIAL DE LAS ÉLITES Y LAS CLASES MEDIAS. ESTE CAMBIO TIENE COMO UNO DE SUS OBJETIVOS LA CREACIÓN Y EXPANSIÓN DE UN ÁREA DE NEGOCIO MEDIANTE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, SOBRE TODO EN EL ÁREA DE POSTGRADO, QUE SE VE FACILITADO POR LA DEGRADACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN SU FINANCIACIÓN, LO QUE AFECTA A SU CALIDAD DOCENTE Y A SU FUNCIONAMIENTO COTIDIANO.

PALABRAS CLAVE:

UNIVERSIDAD, PRIVATIZACIÓN, MODELOS DE UNIVERSIDAD, FINANCIACIÓN UNIVERSITARIA, RECORTES, NEOLIBERALISMO.

INTRODUCCIÓN

La universidad española se encuentra en un proceso de cambio, que se inició en 1999 con la declaración de Bolonia que marcaba los criterios que debían regir las reformas universitarias en los distintos países de la UE tendentes a un proceso de convergencia que desembocara en un espacio único de educación superior en Europa (EEES). A nuestro modo de ver, se ha utilizado esta excusa a modo de «caballo de Troya» para acometer una reforma mucho más profunda, que va mucho más allá de los objetivos explicitados y de la retórica que la rodea, y que evita abrir un debate claro en el conjunto de la sociedad sobre el modelo de universidad y la función que esta debe cumplir en la sociedad. Así, inmersos en el proceso de construcción de un EEES y con tal excusa asistimos a una profunda reforma y reconfiguración del sistema universitario español, tradicionalmente público y donde la iniciativa privada había tenido hasta este momento un mínimo desarrollo.

En este sentido, la primera crítica a desarrollar es la ausencia de un debate abierto en la universidad y en la sociedad, por parte de todos los agentes implicados. El conjunto de la comunidad universitaria y la sociedad civil en general debiera estar jugando un papel mucho más relevante en todo este proceso y no el de meros actores pasivos en la medida que la reforma afecta aspectos fundamentales del sistema universitario e incluso a la función y objetivos a cumplir por la universidad pública en la sociedad. A juicio de muchos de nosotros «lo que está en juego es el futuro de la educación superior en el seno de Estado Social de Derecho» («Qué educación Superior Europea» manifiesto de Profesores e Investigadores de Universidad, Madrid, 2005). Así, la reforma en el área de la educación superior constituye una pieza más del desmontaje del Estado de Bienestar en los países europeos y la oportunidad para mercantilizar este ámbito, degradando el servicio público y facilitando la penetración de los negocios privados.

El proceso creciente de mercantilización de los estudios universitarios al que hacemos referencia se ve impulsado por el conjunto de agentes e insti-

tuciones extrauniversitarias que a través del poder político y determinados grupos de presión dirigen y definen de forma creciente la política universitaria en nuestro país. En este sentido de reducción de la autonomía universitaria pueden leerse las crecientes dificultades de financiación que tienen las universidades públicas y el racionamiento al que se ven sometidas. En líneas generales parece que se pretenda reducir el peso económico del sector estatal en la educación, así como condicionar la financiación pública a la previa obtención de una financiación eufemísticamente denominada «externa», y convertir esta circunstancia en un requisito de calidad, como de hecho ya ocurre en numerosos programas. Condicionando la financiación puede reconducirse la actividad tanto docente como investigadora de la universidad hacia la producción de aquellas mercancías por las que las empresas estuvieran dispuestas a pagar. Todo ello implica una tergiversación de la función social de la universidad.

Otra línea de crítica al actual proceso de reforma es que no contempla la diversidad de los estudios universitarios y la especificidad de cada título y área de conocimiento y se aplica un modelo único para todas las titulaciones y áreas en el que domina la profesionalización en el marco de una concepción claramente utilitarista del conocimiento.

El proceso de reforma implanta un nuevo paradigma educativo, traslación en gran medida de la evaluación del desempeño en las empresas y la nueva gestión de los Recursos Humanos, basado en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas, por oposición a la adquisición de conocimiento. La implementación de la reforma que se está haciendo se concreta, a nuestro juicio, en un vaciamiento de contenidos en las titulaciones oculto tras un nuevo lenguaje de origen extraacadémico y más vinculado al mundo de la empresa y de la formación «perecedera» que ésta preconiza y potencia (formación específica a la empresa que ésta trata de externalizar). Se concede a las mencionadas competencias, habilidades y destrezas un papel central en detrimento de los conocimientos propios de cada área. Lo que debiera ser obvio y constituir un punto de partida en la ense-

ñanza universitaria (por ser objeto de aprendizaje en estadios de educación inferiores) se convierte de nuevo en objeto de atención, dedicación y evaluación. También se incluye la interiorización de un conjunto de valores y pautas centradas en diversas actitudes «de doma» o adiestramiento, funcionales a los intereses empresariales (como la asunción de las jerarquías, competitividad, liderazgo, etc.) que tergiversa la función social de la universidad en la medida que ésta debiera potenciar, a nuestro juicio, valores muchas veces opuestos. También se observa que la demanda y/o los clientes —que sustituyen cada vez más a los usuarios de un servicio público— guían el proceso de cambio y justifican la apertura o cierre de títulos, o reconversión de los mismos, bajo la premisa de adaptación a las «necesidades del mercado» y a la competencia con la universidad privada bajo indicadores propios de la iniciativa privada. En definitiva desarrollar el contexto propicio para el triunfo del mercado frente a la planificación y un servicio público para, por y desde los ciudadanos.

Para argumentar este cambio de modelo universitario vamos a desarrollar cuatro apartados. El primero abarca el crecimiento de las universidades privadas en nuestro país, su especialización en el área de postgrado y la expansión de esta área de negocio, al mismo tiempo que se aborda el perfil de estas instituciones y la financiación pública que les es transferida. El segundo bloque aborda la reducción de financiación pública universitaria así como el crecimiento de los precios públicos pagados por los estudiantes, analizando pormenorizadamente el Real Decreto-ley 14/2012, que es la pieza angular legislativa que fomenta estos procesos, así como otros tendentes a la implantación de un nuevo modelo universitario. El tercer apartado se centra en los cambios sistémicos acaecidos en la universidad en los últimos años, sobre todo tras la implantación del EEES y el tránsito de un modelo fundamentado en Licenciaturas de 5 cursos a Grados de 4 y Masters, planteando la hipótesis de que la calidad

educativa se ha visto afectada en sentido negativo, que los instrumentos de diagnóstico habitualmente utilizados para medir rendimiento o calidad no son adecuados y de que ello origina políticas erróneas. El cuarto apartado se centra en algunos aspectos que estos cambios originan en la práctica cotidiana de los docentes universitarios. Por último, desarrollamos un apartado de conclusiones.

1. UN NEGOCIO APETECIBLE: LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. LA EXPANSIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, SOBRE TODO EN EL ÁREA DE POSTGRADO

1.1. EXPANSIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS, DE 3 A 34

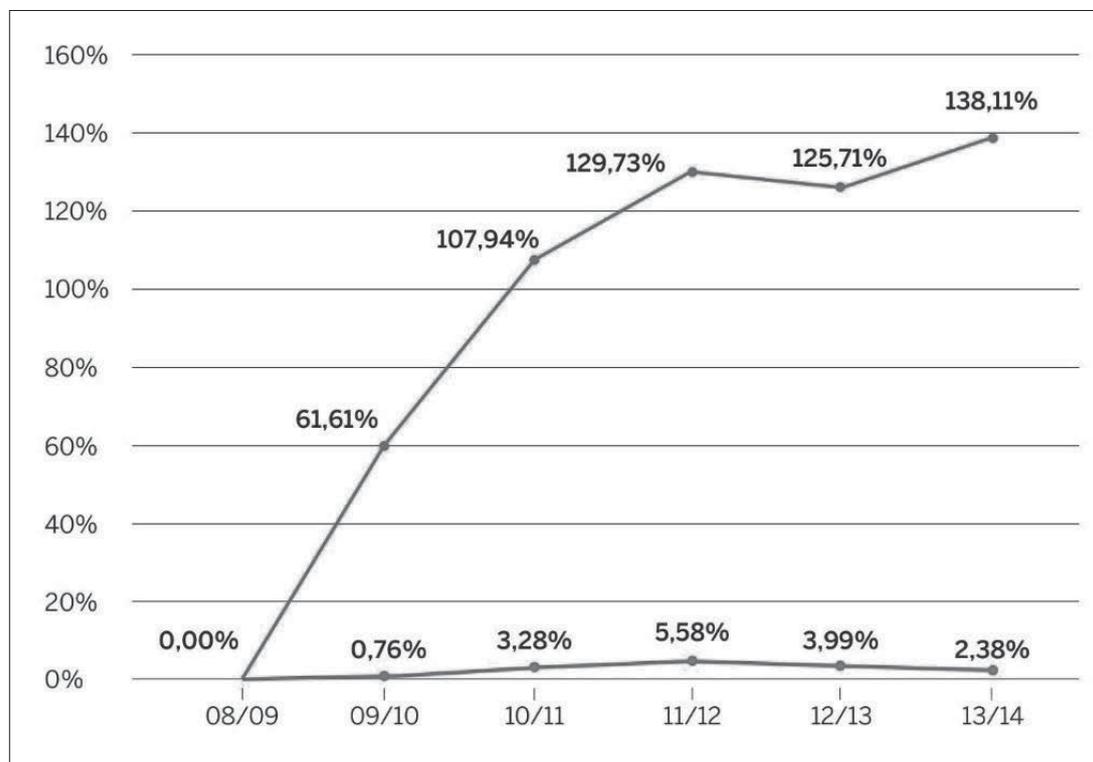
Hace tres décadas existían en nuestro país 3 universidades privadas, dos vinculadas a la orden religiosa de los jesuitas, la Universidad de Deusto fundada en 1886 y la de Comillas fundada en 1890, y una vinculada a otra orden religiosa, el Opus Dei, la Universidad de Navarra. En la actualidad según el informe de la CRUE (2015) se contabilizan 34 universidades privadas,¹ aunque gran parte de ellas no tenga prácticamente producción científica y menos producción científica de relevancia, como después abordaremos cuando analicemos su calidad e idoneidad para impartir enseñanza universitaria, y sobre todo en el área donde se están especializando: el postgrado.

Si analizamos la matrícula de alumnos en la universidad en España durante los últimos cursos podemos observar como la matrícula de Grado se ha mantenido prácticamente constante, y el crecimiento se ha concentrado en la matrícula de Máster, que se ha incrementado más de un 38% entre el curso 08/09 y el 13/14.

En el cuadro 1, que se refiere a los estudios de Ciclo y Grado podemos ver como la aparente estabilidad de estos estudios que mostraba la gráfica 1 esconde tendencias distintas para la matrícula en las universidades públicas y privadas en España en el último periodo.

¹ «El Sistema Universitario Español está integrado por un total de 82 universidades con las siguientes características: 50 universidades públicas (47 presenciales, 1 no presencial y 2 universidades especiales —UIMP y UNIA—) y 32 universidades privadas (28 presenciales y 4 no presenciales).» CRUE 2015: 40.

GRÁFICO 1
 Evolución de los estudiantes universitarios matriculados en universidades públicas y privadas según niveles de enseñanza



Leyenda:
 — Máster
 — Grado 1º y 2º Ciclo

Fuente: MECD 2015, CRUE 2015: 11.

CUADRO 1
 Evolución de la matrícula de enseñanzas universitarias de ciclo y grado en universidades públicas y privadas

Número de alumnos de ciclo y grado						
Tipo de universidad	T. de presencialidad	Curso 08/09	Curso 10/11	Curso 12/13	Curso 13/14	% 13/14 sobre 08/09
Universidades públicas	Presencial	1.097.378	1.138.584	1.115.281	1.087.816	-0,87%
	No presencial	147.413	151.994	154.207	151.545	2,80%
	Total	1.244.791	1.290.578	1.269.488	1.239.361	-0,44%
Universidades privadas	Presencial	104.627	121.437	123.023	125.882	20,32%
	No presencial	41.991	48.799	46.870	47.430	12,95%
	Total	146.618	170.236	169.893	173.312	18,21%
Total Sistema Universitario Español		1.391.409	1.460.814	1.439.381	1.412.673	1,53%

Fuente: MECD 2015, CRUE 2015: 12.

Así, este escenario de estabilidad en la matrícula de los estudios de Grado se produce sólo en las universidades públicas, cuya matrícula sufre una ligera reducción de un 0.44% en los seis cursos académicos que van desde el 08/09 hasta el 13/14. En este periodo, los datos del MECD muestran que la universidad privada en España ha incrementado su matrícula de alumnos en estudios de Grado un 18,21%, con lo que vemos que ha tenido una progresión muy importante.

Esta disparidad de tendencias en la universidad pública y privada, y el fuerte crecimiento de la segunda, son resaltados por el informe de la CRUE.² Este potente crecimiento hay que contextualizarlo y contemplar que el volumen de estudiantes de Grado en las universidades privadas todavía representa un porcentaje pequeño respecto al conjunto del sistema universitario en España, ya que ha pasado de representar un 10.53% en el curso 08/09 a un 12,27% en el 13/14. Sin embargo la tendencia nos parece muy significativa, no la creemos casual y es de prever que se mantenga e incluso incremente en el futuro.

Las universidades públicas corrigen sustancialmente los problemas de eficiencia asociados a la existencia de titulaciones con baja demanda. (...) La información disponible para el curso 2013/14 pone de manifiesto que las universidades públicas han aprovechado la oportunidad que ofrecía el proceso de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior para mejorar, de forma

notable, el ajuste de la oferta a la demanda de estudios universitarios.

CRUE 2015: 42

La implantación de un sistema universitario regido por la demanda y «el mercado» en lugar de la planificación en función de las necesidades sociales es uno de los problemas a los que se hará referencia en el apartado 3. A diferencia de las públicas, que inician un proceso de contracción de la oferta de títulos en función de la demanda, las universidades privadas proceden a una expansión de títulos como estrategia de crecimiento;³ «Las universidades privadas continúan su proceso ininterrumpido de crecimiento de la oferta de titulaciones tanto en la modalidad presencial, como no presencial.» CRUE 2015: 41.

La matrícula en las universidades privadas en el área de postgrado ha evolucionado desde 15.083 alumnos en el curso 08/09 a un total de 23.482 en el curso 13/14, experimentando un crecimiento del 55.69%. Esta cifra agrega 10.359 alumnos de máster oficial (crecimiento del 132.11%), 3.342 de doctorado (crecimiento de 31.21%) los 5.005 de másters propios (32.23%), los 2.159 de enseñanzas propias Especialista (-30.47%) y los 2617 de enseñanzas propias Experto (21.22%).

En las universidades públicas, la matrícula en el total de las enseñanzas de postgrado en el mismo periodo crece de una manera más reducida: un 21.53%, de 204.494 alumnos en 08/09 a 248.519 en el curso 13/14.⁴ CRUE 2015, Cuadro 1.VIII.1.9

² «En términos de alumnos presenciales [desde el curso 2008/2009 hasta el curso 2013/2014], mientras las universidades públicas han registrado un ligero descenso de alumnos del 0.87% las universidades privadas, en su conjunto, experimentan un potente crecimiento del 20,32%.» (CRUE 2015: 12). Ello se produce por un efecto transvase: «En ese mismo periodo 2008-2013, en las universidades privadas el número de estudiantes de grado se ha incrementado en 25.976 alumnos (17,63%). La rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ha registrado un crecimiento de 15.758 estudiantes (19,30%), parece que la formación en las instituciones privadas atraiga fuertemente a estudiantes de esta rama en detrimento de la enseñanza pública.» (CRUE 2015: 13).

³ En el periodo que transcurre entre el curso 08/09 al 13/14, las universidades privadas realizan un crecimiento de la oferta de títulos de Grado del 16,33%, por el contrario la oferta pública se contrae un 6,34%. La expansión de títulos se produce en las siguientes áreas: Ciencias de la Salud (64,1%), Artes y Humanidades (48,28%) y CCSS y Jurídicas (14,38%). El crecimiento en los títulos de Grado «no presenciales» es del 107,14%, impartiendo actualmente 29 titulaciones (CRUE 2015: 41). Esta expansión de la oferta de títulos oficiales por parte de las universidades privadas se ha dado en clara connivencia con los poderes públicos (neoliberales) que las alientan, y con los organismo de acreditación que las evalúan (a pesar de la presunta carencia de rigor y calidad docente que creemos se produce en muchas de ellas, como posteriormente trataremos de argumentar).

⁴ «La oferta de postgrado está marcada por el crecimiento del máster oficial. La evolución que en estos años [curso 2008/09 hasta 2013/14] ha seguido la oferta de enseñanzas de postgrado en el Sistema Universitario Español ha estado muy influenciada por el dinamismo que de manera generalizada ha experimentado la oferta de máster oficial que, en el caso de las universidades públicas presenciales, ha registrado un crecimiento de su participación del 47,9% en el periodo 2008 a 2013. Las enseñanzas de doctorado, en el conjunto de las universidades públi-

del Anexo. Fuente: Gerencias de las universidades públicas y privadas españolas.

Las universidades privadas han desarrollado una estrategia muy activa en la captación de estudiantes de máster oficial y presentan una proporción muy considerable de estos estudiantes, con respecto al total de sus alumnos de enseñanzas de grado.

CRUE 2015: 24

Otro ámbito que nos gustaría añadir es el de los centros adscritos, una parte significativa de los mismos son centros privados que cuentan con aval público.⁵

En líneas generales podemos ver como el encajamiento de la universidad pública, junto a la demanda insatisfecha para estudios de máster habría situado a los estudios universitarios en el punto de mira de diversos intereses empresariales para expandir su negocio y explicaría, junto a otros factores, la expansión de los centros universitarios privados y de su matrícula en Grado, pero sobre todo en Postgrado donde el beneficio es mayor. A continuación abordamos de forma sucinta la idoneidad y rigor académico-científico de las universidades privadas en nuestro país, y la transferencia de dinero público a la universidad privada en forma de becas y financiación autonómica directa.

1.2. PERFIL DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

En España de los 240 centros de educación superior censados por WEBOMETRICS, hay 82 con la denominación de «universidades» y 57 que son consideradas universidades que producen investigación por SCIMAGO, un 70%, la totalidad de las universidades públicas y 9 universidades de las 32 privadas.

(CRUE 2015: 40)

Las universidades privadas tienen una clara orientación docente (salvo excepciones) y producen el 3.35% de los artículos científicos y las públicas se orientan a desarrollar, en la mayoría de los casos, las dos funciones esenciales de la universidad: docente e investigadora, y llevan a cabo el 96.65% de la producción científica universitaria española.

(CRUE 2015: 88)

Sin sacralizar los rankings y los índices bibliométricos (a los que después se realizará una crítica, sobre todo en su utilización), lo cierto es que muestran un contexto nítido de la actividad y prestigio académico de las universidades públicas y privadas. De hecho, en una clasificación de las universidades españolas en producción científica y relevancia de la misma (CRUE 2015: 90) la única universidad privada que aparece bien situada (en el número 20) es la Universidad de Navarra. Si exceptuamos ésta aparecen todas por detrás de las 48 entidades públicas, y a bastante distancia.⁶

Esta carencia generalizada de actividad investigadora también es indicativa del perfil del profesorado de este tipo de instituciones y nos lleva a cuestionar el carácter real de «universidad» de muchas de estos centros dado su desempeño investigador y las carencias que ello necesariamente produce en la docencia, sobre todo de postgrado, y plantear si no se estaría produciendo un efecto similar al de las universidades «patito» (centros con una nula o mínima calidad educativa) presentes en otras latitudes (Rodríguez-Gómez 2003, 2006; Didou-Aupetit 2004; Miranda 2006).

Las carencias detectadas en investigación en la mayor parte de las universidades privadas plantean

cas han reducido, en el mismo periodo, en un 14% la oferta disponible en el año académico 2008/2009,» (CRUE 2015: 43). De esta forma se puede observar como las universidades públicas han pasado a «jugar en la cancha» de las privadas y en «la liga» de los masters, centrándose en la impartición de los mismos y reduciendo la oferta de los doctorados. Desconocemos si las necesidades de la sociedad española apuntan en este sentido, pero más bien nos inclinamos por pensar lo contrario.

⁵ Para el curso 13/14, los alumnos matriculados en estos centros suponen un 5.65% de los matriculados en los centros públicos presenciales, en total 61.909 alumnos, más de la mitad en centros privados, concretamente 36.366 alumnos, que se podrían agregar a los 154.366 de los de las universidades privadas (CRUE 2015, cuadro 1.1.2.1 del Anexo).

⁶ A partir de los datos que muestra el informe de la CRUE se deduce que de las carencias señaladas para las universidades privadas en España se exceptuaría la Universidad de Navarra, la Mondragón Unibersitatea (que aparece en primer lugar en el ranking de ingreso de investigación aplicada por profesor equivalente a tiempo completo) y la Universidad Pontificia de Comillas.

el debate sobre la capacidad e idoneidad de estos centros privados para impartir programas de máster oficiales y ya no digamos programas de doctorado.⁷ Induce también a cuestionar la labor de las agencias «externas» de acreditación que han autorizado y validan periódicamente la impartición de postgrados oficiales a estos centros con los resultados de investigación que presentan. Esta realidad ofrece indicios del enorme apoyo oficial con el que cuentan estos centros. En este sentido, creemos pertinente una regulación mucho más estricta de este ámbito para evitar la posible proliferación de universidades «patito» antes referida.

1.3. FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LO PRIVADO: BECAS Y FINANCIACIÓN AUTONÓMICA

La existencia de becas públicas para cursar estudios en centros privados, cuando los centros públicos ofrecen esos estudios es, de hecho, una transferencia injustificada de rentas del sector público al privado.⁸

Otra fuente de financiación de las universidades privadas es la financiación autonómica a las universidades privadas. Esta financiación en 2013 fue de 57.212.650 euros, en 2008 de 43.692.036 euros, lo que muestra un incremento en estos 6 años del 30,95% (CRUE 2015, Cuadro 1.VIII.1.13 del Anexo). Al igual que en el caso anterior nos cuestionamos la razón de ser de esta transferencia de rentas de los presupuestos públicos a negocios privados.

Así podemos observar cómo mientras la financiación pública autonómica a las universidades públicas se ha reducido un 15,02% de media en-

tre 2008 y 2013, con variaciones importantes por CC.AA. y donde destaca la reducción de Castilla la Mancha con un 40,68%, esta partida para las universidades privadas se ha incrementado de media un 30,95%. A lo anterior podemos agregar otros apoyos y transferencias de recursos por parte de las administraciones públicas a estos negocios, entre los que destaca por la magnitud de la dádiva, la cesión gratuita de suelo público, habitual por ejemplo en la Comunidad Valenciana.

2. ENCARECIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y REDUCCIÓN DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA

2.1. RECORTES EN LA FINANCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Se podría argumentar que la reducción de financiación viene justificada por un sobredimensionamiento del sistema universitario español y su necesidad de reajuste. El informe de la CRUE muestra en una comparativa con otros países de la OCDE como el sistema universitario español no está sobredimensionado y se encuentra en línea o más bien por debajo de los países de nuestro entorno, presentando una tasa de acceso neto a la universidad (porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso sobre población total en la edad de ingreso) cuatro puntos inferior a la media de la UE-21 y 6 puntos inferior a la media de la OCDE (año 2012). Otra fuente, el Observatori del Sistema Universitari (OSU), efectúa un diagnóstico similar para Cataluña, que se puede hacer extensible al conjunto del país, e introduce elementos interesantes como la vinculación con el modelo productivo que requiere el país.⁹

⁷ Véase por ejemplo, el decreto 173/2013 de la Generalitat Valenciana que autoriza la creación de una Escuela de Doctorado a un centro sin actividad de investigación reconocida, lo que es un claro indicio del apoyo oficial con el que cuenta.

⁸ El informe de la CRUE (2015 cuadro 1.VIII.1.8 del Anexo) señala que en 2013 solicitaron beca del Ministerio de Educación un 12,76% de los estudiantes de las universidades privadas (en Cataluña y Aragón este porcentaje sube al 27,83% y al 21,51% respectivamente) para cursar estudios de Grado; ello supone un 23,05% más que en el curso 2008. Se le concedió esta beca (coeficiente bruto de aceptación) al 6,70% de los mismos (15,14% en Cataluña), que supone un total de 1138 alumnos. El montó medio de la misma fue de 2456,43 euros (ayuda media beca-rio), lo que supone un desembolso total de fondos públicos en 2013 de 2.795.417 euros. En postgrado desconocemos el montante de las becas.

⁹ «La reducció de la despesa pública en universitats ha fet retrocedir Catalunya a nivells propers a l'inici del segle. Aquesta política podria ser la causa que s'hagi aturat l'augment del nombre d'estudiants universitaris i hagi començat a disminuir de 2011 ençà, un fet inèdit des de 1970 (i probablement des dels anys posteriors a la Guerra Civil). Això suposa revertir el procés de convergència amb la majoria de països europeus que mantenen una proporció més gran d'estudiants universitaris i en cobreixen la despesa fonamentalment amb els pressupostos públics. Si aquesta tendència persisteix, correm el risc d'una regressió que ens allunyaria de l'alta inversió en talent i capacitat de recerca

El gasto en España en instituciones de educación superior como porcentaje del PIB en el año 2011 se situaba en 1.31% (1.04% gasto público y 0.27 privado) según datos de la OCDE en el informe *Education at a Glance 2014* y en el gráfico 4 se comprueba que es inferior a la media de la OCDE. Por tanto, España puede gastar más en educación superior y la negativa a hacerlo o la reducción drástica en esta partida presupuestaria responde a una decisión política.

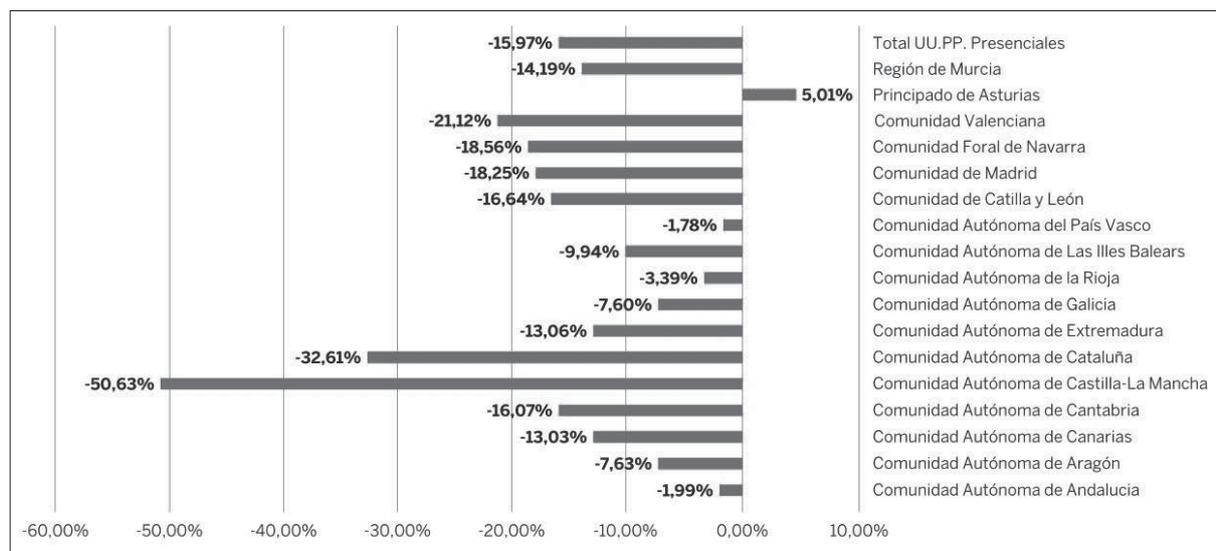
La inversión en las universidades públicas se desploma. La totalidad de los sistemas universitarios autonómicos han sufrido en el periodo 2008 a 2013 un pronunciado retroceso de los recursos destinados a sufragar las inversiones materiales –edificios, equipamientos e instala-

ciones– e inmateriales –investigación e innovación–. Un retroceso que ha disminuido la inversión en las universidades en 830,9 millones de euros.
 (CRUE 2015: 69)

Estos recortes en financiación han llevado a, entre otras cosas, una reducción del número de profesores-investigadores (PDI en ETC, equivalentes a tiempo completo), en el periodo que transcurre de 2010 y 2013 de un 5.74% de la plantilla, de media, en las universidades públicas españolas. Este retroceso ha llegado en algunas universidades a superar el 20% (CRUE 2015: 68).

En el periodo 2010 a 2013 la financiación pública autonómica de las universidades públicas se ha reducido en el país un 15.97% de media, como

GRÁFICO 2
 Evolución de la financiación pública autonómica de las universidades públicas presenciales.
 Tasa de variación 2010 a 2013



Fuente: La universidad española en cifras, año 2013. CRUE 2015: 55.

se puede observar en el gráfico 2, aunque presenta diferencias muy significativas por CCAA. Así, se plantea el caso de una única comunidad, Asturias, que incrementa el gasto un 5%, mientras que el resto lo disminuye en proporciones muy diferen-

tes, situándose en el extremo Castilla-La Mancha que lo reduce en más de un 50%. A nuestro juicio no hay nada que justifique ni este contexto ni una disparidad tan amplia en una partida tan significativa y sensible como es la educación superior, y la

universitària que el país necessita per obrir camí a un nou model econòmic que vagi més enllà de la construcció i el turisme. Catalunya té encara pocs estudiants universitaris, i els pot estar reduint en fer-los pagar un 42% del seu ensenyament: La baixa despesa universitària en proporció al PIB demostra que això no és degut a una manca de capacitat per pagar més i millors universitats.» OSU 2015: 5.

situación de diferenciación de trato y desigualdad en el acceso a la educación superior que ello origina, junto a otras variables como las tasas y los precios públicos pagados que después analizaremos. Plantea claramente el problema que el acceso a la educación superior difiere en función de la comunidad autónoma de residencia, circunstancia que vulnera derechos básicos de ciudadanía que hace un par de décadas eran impensables en nuestro país.

2.2. ENCARECIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Si agregamos la otra fuente de financiación que tienen las universidades públicas, el pago que realizan los alumnos mediante los precios públicos, tenemos la financiación estructural de las mismas. El gráfico 3 muestra la evolución de esta macro-magnitud, en la que resalta: a) la reducción de financiación de las universidades por los recortes presupuestarios se ha atemperado por el mayor es-

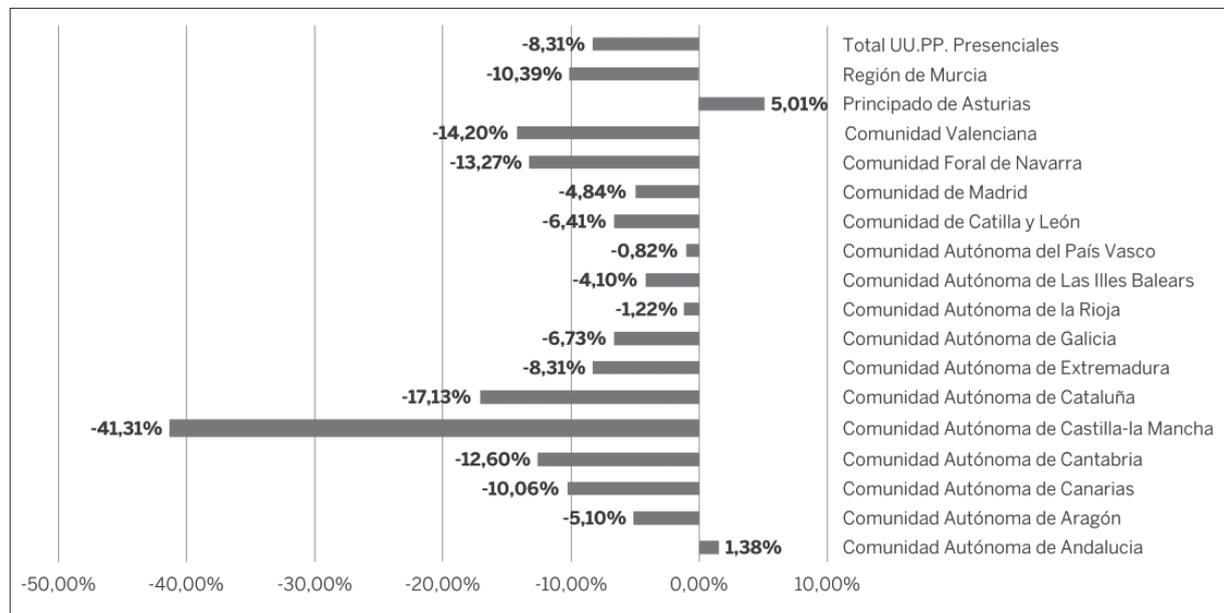
fuerzo de pago exigido a los alumnos y sus familias, de forma que de media la reducción de recursos ha quedado reducida del 15.97% derivado del recorte a un 8.31%; b) las diferencias por CCAA se mantienen. Los «laboratorios» neoliberales que constituyen las Comunidades Autónomas avanzadilla de esta política (Cataluña, Madrid, C. Valenciana, Castilla-La Mancha) muestran distintas combinaciones de recorte en la financiación del servicio y exigencias de pago a los alumnos y sus familias.

En el otro extremo aparecen CCAA, como Asturias, Andalucía, o País Vasco con esfuerzos presupuestarios en educación superior diferentes y exigencias de pago a los alumnos mucho menores.

La financiación pública de las universidades públicas y las tasas y precios públicos a pagar presentan en el último lustro tendencias decreciente y creciente respectivamente,¹⁰ pero sufren un cambio radical en la pendiente, o magnitud del cambio, en abril de 2012. La Ley Orgánica 2/2012, de 27 de

GRÁFICO 3

Financiación estructural de las universidades públicas presenciales. Tasa de variación 2010 a 2013



Fuente: La universidad española en cifras, año 2013. CRUE 2015: 57.

¹⁰ En España, en el periodo 2010 a 2013, la financiación estructural de las universidades públicas (la financiación autonómica más la recaudación por precios públicos) se ha reducido un 8.31% de media; un total de 660 millones de euros menos, como consecuencia de una reducción de la financiación autonómica de 1082 millones y un incremento de los precios públicos pagados por los alumnos de 422 millones (CRUE 2015: 53).

abril, denominada de «Estabilidad presupuestaria y sostenibilidad financiera», y sobre todo el Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril, denominado de «Medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo», crea un antes y un después en la reducción de la financiación pública a las instituciones universitarias públicas y en el encarecimiento de la universidad pública o parte del costo que pagan los propios alumnos, privatizando *de facto* una parte creciente de la financiación del servicio; y sienta las bases de una transformación radical del sistema universitario español.

El RDL 14/2012 se justifica tanto en su título como en su exposición de motivos por el carácter «urgente» y «excepcional» de sus medidas por la coyuntura de crisis económica y la necesidad de ajuste presupuestario (BOE, 21/04/2012). Sin embargo, este RDL establece medidas de carácter claramente estructural al introducir cambios de tal envergadura que suponen un cambio de modelo; y se aprovecha, una vez más, el contexto de crisis económica para implantar políticas neoliberales con claras consecuencias regresivas sobre todo en términos de igualdad social, en este caso de acceso y permanencia en la universidad.

Tres elementos fundamentales del RDL son: a) introduce la segmentación del profesorado universitario utilizando la docencia universitaria como elemento de penalización, aspecto al cual después nos referiremos; b) abre la puerta a una mayor reducción de la oferta de titulaciones en la universi-

dad pública; c) plantea explícitamente aproximar gradualmente los precios públicos pagados por los alumnos al coste real del servicio de prestación de estudios universitarios en las universidades públicas.¹¹

Respecto a los efectos del RDL 14/2012, el informe de la CRUE es taxativo al respecto: «España tiene uno de los niveles de precios públicos universitarios más elevados de la Unión Europea» (CRUE 2015: 28). Este encarecimiento es enormemente lesivo en términos de igualdad y restringe el acceso a la universidad de amplias capas de la sociedad.¹² Tiene fallos técnicos en su diseño, dado que introduce un mecanismo de cálculo sin que se hayan sentado las bases para el mismo, ya que la mayor parte de las universidades no disponen de una contabilidad analítica que les permita diferenciar el costo de sus servicios docentes del resto de servicios que prestan. Consolida, cuando no incrementa, las diferencias por CCAA, que dan lugar a distintas posibilidades para estudiar en el territorio del Estado. Y se ve superado ya en la actualidad dado que hay comunidades autónomas, como Cataluña, donde los precios públicos han seguido una progresión mayor que la que dicta el RDL.

En el año 2013 en el total de universidades públicas presenciales el porcentaje de financiación de las mismas mediante precios públicos sube hasta el 21.78% del total de la financiación, porcentaje que en Madrid y en Cataluña sobrepasa el 30% (CRUE 2015: 58). En Cataluña, según OSU (2015: 4), los

¹¹ El RDL 14/2012 establece: «(...) en el ámbito de las Universidades se determina la actividad docente a desarrollar por el personal docente e investigador de las Universidades, que se gradúa en atención a la intensidad y excelencia de su actividad investigadora; se prevé la racionalización del mapa universitario y de la oferta de titulaciones (...) se adecua el régimen económico y financiero de las Universidades públicas al principio de estabilidad presupuestaria; se fijan umbrales en los precios públicos para aproximar gradualmente su cuantía a los costes de prestación del servicio, tomando asimismo en consideración el esfuerzo académico [eufemismo de un encarecimiento en la 2ª y posteriores matrículas, ausente en la mayor parte de países europeos] (...); «los precios públicos y derechos los fijará la Comunidad Autónoma, dentro de los límites que establezca la Conferencia General de Política Universitaria, que estarán relacionados con los costes de prestación del servicio, en los siguientes términos: 1.º Enseñanzas de Grado: los precios públicos cubrirán entre el 15 por 100 y el 25 por 100 de los costes en primera matrícula; entre el 30 por 100 y el 40 por 100 de los costes en segunda matrícula; entre el 65 por 100 y el 75 por 100 de los costes en la tercera matrícula; (...) 2.º Enseñanzas de Máster que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España [los menos]: [igual que el punto anterior] 3.º Enseñanzas de Máster no comprendidos en el número anterior [los más]: los precios públicos cubrirán entre el 40 por 100 y el 50 por 100 de los costes en primera matrícula; y entre el 65 por 100 y el 75 por 100 de los costes a partir de la segunda matrícula.» (BOE, 21/04/2012).

¹² «es mostra com l'augment dels preus de matrícula i de les taxes que ha posat en marxa aquest decret-llei [RDL 14/2012] ha comportat un canvi substancial del model de finançament universitari que ja està tenint importants efectes acadèmics, socials i econòmics.» OSU 2015: 6.

porcentajes que suponen los precios públicos y tasas¹³ superan con creces lo macado en el RDL y llegan al 41.6% de media en 2012, y en algunas universidades como la UB alcanzan el 56%. Si vemos la progresión entre 2010 y 2013 de la recaudación por precios públicos de las universidades públicas españolas, ésta sube un 36.35% de media, presentando grandes disparidades por CCAA;¹⁴ en Madrid y en Cataluña sube más de un 50% (CRUE 2015: 56). La CRUE ya se hace eco de estas enormes diferencias por CCAA, claramente injustificadas y con graves repercusiones sociales (CRUE 2015: 29).

Este cambio en el modelo de financiación de la universidad pública, de básicamente público a soportado en gran medida por los usuarios del servicio (y con una progresión creciente), es una de las piezas fundamentales del modelo anglosajón universitario al que aspiran nuestros gobernantes y nos aleja del modelo europeo continental,¹⁵ «el modelo europeo continental es de tendencia a tasas de matrícula muy bajas o gratuitas.» (CRUE 2015: 29).

Este cambio en el modelo de financiación de la universidad pública tiene un efecto demoledor para el acceso de las clases medias y populares a la universidad¹⁶ y manifiesta sus secuelas desde el primer momento con graves efectos sociales y económicos. Implica avanzar aceleradamente en la privatización de la financiación de la universidad pública, haciendo soportar una proporción cada vez mayor del costo a los usuarios del servicio, en un escenario que como señala el RDL 14/2012 pretende «aproximar gradualmente su cuantía a los costes de prestación del servicio», lo que de hecho acabaría *de facto* con el carácter público de la universidad en tanto que «bien público».

En un contexto de crisis y de grave carencia de ingresos para las clases populares y medias, que son las que sufren la crisis, esta regulación tiene efectos enormemente regresivos en términos de igualdad social.¹⁷ Es indudable que esta reforma del sistema de financiación ha expulsado ya de la universidad a alumnos, y desincentivado la matrícula de estudiantes de cla-

¹³ Los precios públicos de matriculación incluyen el precio de los créditos universitarios, es decir el pago de la enseñanza, mientras que las tasas están asociadas a las gestiones diversas que realizan los estudiantes para cursar sus estudios. El informe del Observatori Sistema Universitari (2015) suma ambas variables dado que se adopta el punto de vista de lo que realmente paga el estudiante y ambas son necesarias para cursar los estudios.

¹⁴ El encarecimiento de los precios públicos a pagar en la universidad presenta una variabilidad inusitada y depende sobre todo de la CCAA pero también del tipo de estudio (vinculado al grado de experimentalidad). Si analizamos su evolución, éstos han pasado de un máximo de 21.50 euros en el curso 08/09 a 39,53 euros en el curso 2013/14, un 83.86% más en primera matrícula en titulaciones oficiales de Grado (CRUE 2015 Anexo 1.VIII.1.7). Presenta a su vez un mayor coste en 2ª y 3ª matrículas y en postgrados, lo que a diferencia de constituir una regla en los países de nuestro entorno es más bien excepcional. En 2ª matrículas Andalucía sube a 25,25 euros y Cataluña a 48,82, la máxima pasa a ser Madrid con 94,75 euros en 2ª matrícula en titulaciones oficiales de Grado. En 3ª matrícula Andalucía pasa a 75,75 y Cataluña a 105,77 euros, la máxima 138,79 euros pasa a ser Baleares. Sólo Galicia y País Vasco mantienen ligeros incrementos en 2 y 3ª matrículas (y en menor medida Asturias) (CRUE 2015 1.II.1.3). Estas diferencias tan abultadas por CCAA constituyen una sinrazón total desde el punto de vista de la igualdad social, que tiene graves repercusiones en el acceso a la universidad de las personas en función de donde residan, y podría llegar a vulnerar derechos constitucionales (artículo 149).

¹⁵ «El canvi de model de finançament ha situat Catalunya a prop del reduït nombre de països anglosaxons on els estudiants paguen una elevada proporció del cost total de les universitats, i ens ha allunyat de la majoria de països d'Europa i altres llocs del món on paguen menys del 15% o el 0%. Les aportacions dels estudiants a Catalunya han passat de representar un 16% de les despeses totals de les universitats (incloent docència i recerca) el 2011 a un 26% l'any 2013. També s'ha eixamplat la diferència entre la proporció que paguen a Catalunya i a la resta de l'estat.» (OSU gener 2015 p.4).

¹⁶ Nuestro país no dispone de un sistema de becas universitarias, ni en cobertura ni en prestación, similar a los países del modelo europeo continental, ni dispone de otros mecanismos como desgravaciones fiscales para facilitar el acceso universitario de población con bajos recursos económicos. El acceso se fundamentaba en bajos precios públicos.

¹⁷ «Traspasar als i les estudiants, i a les seves famílies, una part creixent del cost de les universitats públiques. Mentre les administracions han reduït un 45% les aportacions [estimación para el contexto catalán] a les universitats públiques entre 2009 i 2012, tot retrocedint nou anys fins a la situació existent el 2003, els preus pagats pels i les estudiants han augmentat un 47% en termes reals. Això ha permès que, amb unes retallades del 45% en el finançament públic, la contracció de la despesa universitària hagi estat del 21%, però a costa de privatitzar de fet una part creixent del finançament del sistema universitari públic català, traspasant-ne el cost a la ciutadania que vol estudiar a la universitat. Entre els anys 2009 i 2014 s'ha produït un increment considerable dels ingressos provinents de taxes i matrícules, que de representar un 12% dels ingressos totals de les universitats públiques catalanes han augmentat fins a constituir de mitjana un 25-26% dels ingressos totals. Així, el percentatge del cost de la docència assumit pels estudiants a Catalunya hauria passat d'un 21,6% l'any 2008 a un 28,4% el 2011, i un 41,6% el 2012. Estimem que al 2014 podria ser com a mínim d'un 42-43%.» OSU 2015: 23.

se trabajadora y clase media golpeada por la crisis; y deja fuera de ahora en adelante y de forma estructural a cohortes enteras de chavales de clase trabajadora.

A los efectos mencionados se pueden agregar los efectos de medio y largo plazo sobre la especialización productiva de nuestro país, que según diversos informes (OSU, CRUE) no reclama menos universitarios sino al contrario, y las vinculaciones con el sector productivo¹⁸ y el necesario cambio de modelo productivo que requiere nuestro país (Lorente, Pitxer, Sánchez 2013).

2.3. COMPARATIVA CON LOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO

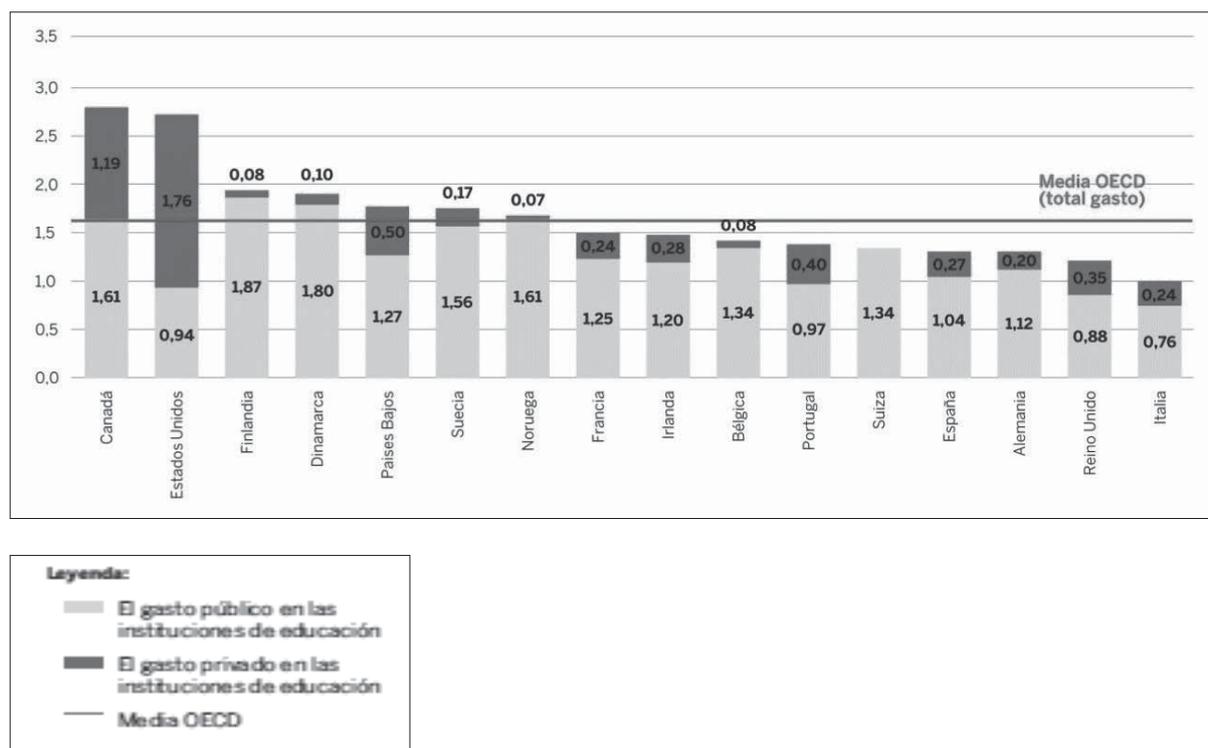
La comparación de la situación de nuestro país con el resto de países de la OCDE ilustra el tránsito

de la universidad en España desde el modelo universitario europeo continental o modelo «socialdemócrata», donde la universidad es un pilar más del Estado del Bienestar, al modelo anglosajón o «neoliberal» donde la universidad tiene encomendada la importante función de coadyuvar en la reproducción social de las élites.

España dedicaba en 2011 un 1.3% del PIB a financiar instituciones de educación superior (OCDE 2014). Ese porcentaje se habría reducido al 1.2% en 2013, dado que la universidad pública española ha perdido en ese periodo 1.117 millones de euros de financiación neta.

El gráfico 4 es anterior a la gran transformación del sistema producido en 2012. Tras el mismo, Es-

GRÁFICO 4
 Gasto en instituciones de educación superior como porcentaje del PIB (2011)



Fuente: OECD. Education at a Glance 2014. Table B2.3. CRUE 2015: 50.

¹⁸ Compartimos, de esta forma, la conclusión que se desprende del informe OSU 2015: «Com a societat ens hauríem de preguntar quin sentit té aquest canvi de model de finançament universitari de caràcter regressiu, quan per obrir camí a un model econòmic que vagi més enllà de la construcció i el turisme caldria fer tot el contrari: invertir més i millor en la formació superior dels joves que ara tenen entre 20 i 29 anys. Catalunya té encara pocs estudiants universitaris, i massa joves que ni troben feina ni estudien. L'esforç de despesa universitària inferior a la mitjana de l'OCDE en termes de PIB demostra que això no es degut a què no tinguem capacitat de pagar més i millors universitats. És una elecció política que han fet darrerament els nostres governants, quan han optat per un model de finançament universitari

paña profundiza en dos tendencias: a) Crecimiento de la participación privada en la educación superior en línea con los países anglosajones (Gran Bretaña, Canadá y sobre todo EEUU), y se aleja progresivamente de un sistema básicamente público, que tiene sus exponentes en Suiza, donde es totalmente público, o en Finlandia, Dinamarca, Noruega, Suecia o Bélgica, donde la preponderancia del sistema público es muy amplia; b) Crecimiento de los precios públicos y tasas que pagan los usuarios por el servicio de docencia universitario, en línea también con las instituciones de educación superior de los países anglosajones (Reino Unido excepto Escocia), y se aleja de los países que cubren todo el costo de la universidad pública mediante financiación pública. En la UE son 11 los países que cubren totalmente el costo de los estudios de nivel de Grado mediante el presupuesto de la nación y otros 12 tienen unos precios mínimos de matrícula reducidos (desde 7 euros en Chequia a 1066 euros en Portugal) (OSU 2014).¹⁹

En consonancia con la consideración del acceso a los estudios universitarios como un derecho de ciudadanía, exclusivamente vinculado al desempeño académico del estudiante y no a factores económicos, como ocurre en el modelo continental, se observa que los países que becan más estudiantes y con becas de mayor cuantía son los países donde los estudios universitarios son gratuitos (OSU

2014: 5).²⁰ Ello se realiza con objeto de compensar el costo de oportunidad de asistir a la universidad y eliminar barreras económicas de acceso.

Sobre la base del informe *National Student Fee and Support Systems, 2013/14* elaborado por la Comisión Europea se establece que: «En el nostre país, estudiar un màster és força més car que estudiar un grau. L'estudi comparatiu de les dades de la resta de països indica que aquesta no és una pràctica gaire estesa.» (OSU 2014: 14). En 20 países y regiones de la UE el precio máximo de los estudios de master es el mismo que en los estudios de grado. Solo 6 son sustancialmente más caros (Eslovenia, España, Grecia, Irlanda, Letonia y Chipre), Gran Bretaña no tienen establecido precios máximos (OSU 2014: 14-5).²¹

Otra comparativa, que analiza la respuesta a la crisis en los primeros años (hasta 2011) en términos de financiación de la educación (tanto universitaria como no universitaria) muestra que sólo han tenido un comportamiento peor que España en términos de financiación de la educación Italia y EEUU (CRUE 2015: 53).

3. LA DEGRADACIÓN DE LOS GRADOS

La siguiente pieza del puzle, y si se me permite de la agenda más o menos oculta neoliberal, es estropear lo que funciona, para poder allanar el te-

cada vegada més gasiu en aportacions públiques, més regressiu en el seu sosteniment, i més restrictiu en l'accés per motius econòmics i no de talent. Aquest ha estat el resultat d'haver abandonat el model de finançament públic que predomina a la immensa majoria de països de l'OCDE i a Europa, per apropar-nos gradualment al que caracteritza només alguns països anglosaxons.» OSU 2015: 24.

¹⁹ «A paritat de poder adquisitiu, Espanya (i, particularment, Catalunya) es converteix en el 6è país on els preus màxims dels estudis de grau són més cars dels 32 estats europeus, darrere de Regne Unit (excepte Escòcia), Eslovenia, Irlanda, Hongria i Letònia. (...) A la gran majoria de països estudiar un curs de màster costa el mateix o molt poc més que estudiar un curs de grau. Espanya (i, particularment, Catalunya) es situa entre els 7 estats on els estudis de màster són substancialment més cars que els de grau. A Catalunya el preu màxim d'un curs de màster és un 44% més car que el màxim d'un curs de grau. Al conjunt d'Espanya, un 67%.» (OSU 2014: 4). El precio público de cursar un máster oficial en una universidad pública en España sólo es superado por Grecia, Irlanda, Chipre y Hungría. Otro aspecto que se podría discutir consiste en el incremento de precio por 2ª y 3ª matrícula, ello no es norma en los países de la UE; «La vinculació entre preus i rendiment acadèmic és inusual a Europa» (OSU 2014: 5). Sólo 5 países realizan diferenciación entre primera y siguientes matriculaciones y no tan acentuada como en España.

²⁰ Por otra parte, este informe destaca la siguiente relación: «Com més alts són els preus, més baix és el percentatge d'estudiants que els paguen [por la existencia de becas], amb sols dues clares excepcions: Espanya (i Catalunya) i el Regne Unit.» (OSU 2014: 5). «Espanya no disposa ni de deduccions a l'IRPF ni de subsidis destinats a les famílies amb fills que estudien a la universitat.» OSU 2014: 6.

²¹ La CRUE analizando el mismo informe de la CE destaca que el precio público de los estudios universitarios en España depende mucho por CCAA, pero se sitúa, como media, en el 4º lugar más caro de los países analizados por este informe en estudios de Grado y 4º lugar también en estudios de master. Algunas CCAA se aproximan al 2º en Grado y al 3ª en Postgrado. También es uno de los países de mayor diferencial, como ya hemos visto, entre costos de grado y de postgrado (CRUE 2015: 28).

rreno e implantar más fácilmente el nuevo modelo. Podemos afirmar, y creemos que existe consenso al respecto, que el sistema universitario español en los 80, 90 era un sistema de calidad, mejorable por supuesto, pero que estaba en línea con los países desarrollados de nuestro entorno y daba lugar a egresados universitarios cuyos conocimientos estaban a la par si no por encima de los del resto de países de la OCDE, incluso comparado con países más desarrollados que el nuestro y con una inversión en educación como porcentaje del PIB mayor. Los principales problemas del sistema educativo español se concentraban en otros estadios, particularmente la Formación Profesional, o el elevado fracaso escolar en Bachillerato, por poner dos ejemplos.

La hipótesis que vamos a mantener es que las sucesivas políticas universitarias de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) originadas a partir de los cambios de planes de estudios en los 90 y la transformación de Licenciaturas de 5 cursos en Grados de 4 a finales de los 2000, han degradado la calidad del sistema o sistemas universitarios presentes en nuestro país. Somos a su vez conscientes que el proceso no ha finalizado y se pretende por parte del Legislador compactar o mutilar, según se entienda, los planes de estudio a Grados de 3 cursos, proyecto que sólo ha sido temporalmente parado por la CRUE, pero que está en la agenda.

Somos conscientes que no vamos a poder probar esta hipótesis, y que nos vamos a mover en el terreno de las conjeturas, porque no se dispone de pruebas objetivas para medir los conocimientos de los egresados en distintos momentos del tiempo, pero lo que sí que tenemos claro es que no nos

sirven los instrumentos de diagnóstico habitualmente empleados para medir la calidad y que estos están claramente sesgados. Su utilización origina políticas erróneas y degrada la calidad del servicio que se presta. La «eficiencia» no se puede medir como se hace y afirmar tan taxativamente que es mayor cuando no sabemos si el output (entendemos que conocimientos de los alumnos egresados) es equivalente.²² Ello lleva a disparates tan grandes, a nuestro entender, como afirmar que la eficiencia de la universidad privada es mayor que la de la universidad pública; (en qué, nos preguntamos).²³

Los informes oficiales se expresan en los siguientes términos: «El rendimiento académico (créditos aprobados/créditos matriculados) de los estudiantes de grado respecto a los alumnos de los antiguos títulos de ciclo ha mejorado de manera muy intensa (21.72%). Desde la implantación de las nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior la mejora ha sido sostenida y continua, en el último curso académico las universidades públicas han mejorado sus tasas de rendimiento en todas las ramas de enseñanza sin excepciones y aproximan su eficiencia docente a los valores de las universidades privadas, que también han seguido mejorando aunque, lógicamente y dada su posición ya elevada, a un ritmo menor.» (CRUE 2015: 74).

El «coladero» como cualidad virtuosa. Sobre esta premisa podemos proceder a cuestionar los indicadores al uso de «tasa de éxito», «tasa de rendimiento» y «tasa de evaluación» que habitualmente y de forma creciente se usan para evaluar el desempeño de las universidades.²⁴ Se pone de manifiesto que no tiene ningún sentido unir dos

²² «Aunque el Sistema Universitario Español ya estaba situado entre los más eficientes del panorama internacional (...), la implantación de las nuevas metodologías docentes, que en España han venido asociadas con la adaptación de las titulaciones al EEES, ha incrementado sensiblemente el rendimiento académico de los estudiantes y por consiguiente uno de los elementos esenciales de la eficiencia del Sistema, tanto al de titularidad pública, como al de privada.» (CRUE 2015: 74). La mayor «eficiencia» en el sistema educativo se produciría con un output equivalente y menores inputs o insumos aportados al sistema; o mayor output con igual input, cuestión que no es analizada.

²³ Hago una llamada al apartado 1.2 que analiza el desempeño de las universidades privadas en España en comparación con las universidades públicas.

²⁴ Sobre la base de que se equipara más aprobados con más calidad (más éxito o mejor rendimiento), lo que es un disparate; más aprobados puede venir —como por otra parte todos nosotros sabemos— por mayores conocimientos del alumnado o por una rebaja del rigor del sistema de calificación o evaluación. Nos inclinamos a pensar, por nuestra experiencia y la que percibimos cotidianamente de nuestro entorno, que lo que está ocurriendo es esto segundo. Ello no deja de ser una conjetura, posiblemente tan válida como la que afirma que el mayor «éxito» o «rendimiento» del sistema actual, derivado de mayores tasas de aprobados que antaño, se deriva de mayores conocimientos de los egresados. El corolario es que no tiene sentido el instrumental de diagnóstico utilizado y que se requiere de uno nuevo.

variables: calidad (llámese éxito o rendimiento) y aprobados, que el vínculo es espurio. En todo caso creemos que explicita claramente la necesidad de abordar este asunto con otro instrumental.

El informe de la CRUE (2015: 74) presenta como un gran avance del sistema universitario español que ahora se apruebe mucho más, en concreto un 21.72% más en el periodo que transcurre entre el curso 08/09 y 13/14 en la universidad pública. Y que este se sitúe a sólo 9 puntos de la privada (77.7% frente a 86.7%) cuando antes el diferencial era de 20.1 puntos (63.8% respecto a 83.9%) en tasa de rendimiento (relación porcentual entre el número total de créditos ordinarios aprobados en un determinado curso y el número total de créditos ordinarios matriculados por los mismos). Se trata además de un instrumento de medición donde la universidad pública siempre tiene las de perder y la arrastra hacia posiciones que, bajo nuestro punto de vista, originan situaciones inversas a las que se pretende acceder.²⁵

Creemos que no se puede estar más equivocado ya que no se dispone de indicadores adecuados ni de «evaluación objetiva» (cfr. CRUE 2015: 74); se sigue errando en los diagnósticos y empeorando el sistema, confiando e insistiendo en este tipo de ratios e indicadores no solo inútiles sino perniciosos para evaluar la calidad educativa en la medida que pudieran funcionar inversamente.

También puede ser que lo que se quiera medir como calidad educativa a nivel de universidad no sea el acervo o nivel de conocimiento de los egresados, dada la invasión de una retórica ajena al mundo de la universidad, importada del mundo de la empresa y de la pedagogía conductivista, que

nos habla de competencias, habilidades y de evaluación del desempeño, y que se centra en procesos y no en resultados. Volveremos sobre el tema cuando abordemos las dificultades cotidianas a las que nos enfrentamos, en el último apartado.

En línea con lo que acabamos de exponer la sustitución de licenciaturas de 5 cursos (generalmente de 300 créditos) por Grados de 4 (240 ECTS),²⁶ y el escenario planteado por el legislador de Grados de 3 años, nos parece que deriva en una merma de contenidos que degradan la calidad de la formación universitaria. Para acceder al nivel formativo previo al cambio se requiere la mayor parte de las veces de un máster (cuando los precios lo dificultan y el acceso no es igual de sencillo). Lo que antes de daba de serie ahora constituye un extra, y se paga como tal. El contexto de reducción de calidad formativa de los grados y su mutilación a 3 cursos pudiera provocar que el mercado de trabajo, y la sociedad en general, los fuera equiparando progresivamente a un «bachillerato» más que a un título universitario, sobre todo cuando abunda el subempleo de los titulados universitarios como ocurre en España. Requiere analizar qué prácticas viene desarrollando la demanda de trabajo, las empresas y el sector productivo, con los egresados universitarios en nuestro país, intentar regularla y no tomarlo como una constante, a la que además hay que adaptarse necesariamente, cuando en España es obvio que funciona mal.

El último aspecto a mencionar en este bloque es la adaptación de los títulos y de la oferta académica a la demanda que ejercen los estudiantes, y el ajuste de la currícula de los títulos universitarios a las necesidades del «mercado de trabajo», o incluso

²⁵ Al conjunto de tasa de evaluación, éxito y rendimiento se le llama comportamiento académico de las universidades públicas y privadas. Como las privadas aprueban más presentan tasas de rendimiento y de éxito mayores que las públicas. En concreto la tasa de éxito (relación porcentual entre el número de créditos aprobados por los alumnos en un estudio y el número total de créditos presentados a examen) evoluciona en las universidades públicas desde un 77.81% en el curso 08/09 hasta un 84.93% en el curso 2013/14. En las universidades privadas siempre ha sido más elevada, y evoluciona desde un 83,53% en el curso 08/09 hasta un 91.86% en el 2013/14. Ello me recuerda, si se me permite, a la práctica habitual de los colegios privados de hinchar las notas de sus alumnos para que obtuvieran notas de selectividad, que se efectuaban como una media de expediente y examen, mayores. También a la circunstancia de que si las universidades privadas suspenden más, pueden perder clientes y de esta forma reducir su negocio, lo que crea un incentivo a no suspender que no está presente si la relación es de usuarios de un servicio público.

²⁶ Véase la reducción en la duración de los títulos universitarios llevada a cabo con la implantación del EEES en diversas áreas en OSU 2013: 8, así como las equivalencias en el MECES que equipara Licenciaturas de 5 cursos a Grados de 4.

se llega a explicitar «la empresa», confundiendo formación específica a la empresa con contenidos académicos, o sustituyendo los segundos por los primeros con el consiguiente ahorro de las empresas y degradación de la universidad. Este proceso podría incrementarse dado que el RDL 14/2012 abre la puerta a una mayor reducción de la oferta de titulaciones en la universidad pública bajo la guía de la demanda y el mercado, y la modulación de las titulaciones en función del mercado. Simplemente plantear si no sería idóneo desarrollar: 1) una política universitaria; 2) que planificara títulos y contenidos y, 3) que lo hiciera en función de necesidades más amplias y colectivas, y coordinada con otras políticas públicas. A este respecto, de los 1.188.693 alumnos que había en el curso 2013/14 en la universidad pública en nuestro país, que más de un 45% se encuadre en títulos de CCSS y Jurídicas y menos de un 7% en Ciencias²⁷ creemos que es significativo y que muestra un claro sesgo de la universidad española actual.

4. LOS SINSENTIDOS DE LA PRÁCTICA DIARIA Y COTIDIANA

En este apartado se prevé desarrollar algunos aspectos de cómo se conecta nuestra práctica con este cambio de modelo. Todas estas transformaciones tienen un reflejo en la práctica cotidiana de los profesores universitarios. Así, el RDL 14/2012 tiene como una de sus consecuencias la segmentación del colectivo de personal docente e investigador (PDI) a tiempo completo de las universidades públicas en función de «la intensidad y excelencia de su actividad investigadora», utilizando la docencia como elemento de penalización o castigo.²⁸ Se establecen tres grupos dentro del profesorado con diferentes «cargas docentes» anuales: 16, 24 y 32 créditos ECTS (European Credit Transfer System habitualmente equivalentes cada uno a 10 horas lectivas presenciales, aunque incluso aquí se dan variaciones en función de distintos coeficientes de

presencialidad), bajo el principio de que un «mejor» desempeño investigador se compensa con menor «carga docente». Esta segmentación tiene efectos tanto en la estigmatización, como en la reproducción y mantenimiento de los segmentos (con el doble de carga docente es más difícil desarrollar una intensiva dedicación investigadora). Además, la implantación del sistema y consecuente segmentación del PDI se realiza sobre la base de un elemento, el sexenio de investigación, que anteriormente tenía otra función, la de complemento salarial. Se implanta con carácter inmediato y tiene un carácter *ex ante* que destaca el aspecto punitivo. Una política de Recursos Humanos bien diseñada quizá habría planteado un periodo de implantación para incentivar la dedicación deseada, un instrumento de medida *ad hoc*, y no mezclaría dos ámbitos si ambos son considerados relevantes y estratégicos, dándole a uno el carácter de premio y a otro el de castigo; introduciendo o ampliando la recompensa en términos de complemento salarial, por ejemplo. El castigo en términos de mayor carga docente es consecuente con la minusvaloración de la actividad docente en la actividad de los profesores universitarios, donde la «excelencia», utilizando la terminología al uso, no está recompensada más que en la satisfacción propia y la autopercepción de estar realizando un buen trabajo, pero tanto ésta como la falta de la misma no tiene consecuencias en el sistema, ni materiales ni simbólicas.

Otro ámbito relevante es que se entiende por «excelencia» de la actividad investigadora, que se puede equiparar al «jotacerrismo» o publicar en las revistas integradas en el Journal Citation Reports JCR, propiedad de Thomson Reuters, sin duda una de las empresas privadas con mayor poder al «conducir» la investigación mundial. A nuestro juicio, la necesidad de que sea un organismo público el que decida qué es relevante en investigación, seguramente de carácter europeo o mundial y sin sesgos culturales,²⁹ es clara. Al tiempo que abrir un

²⁷ Gerencias de las Universidades Públicas Españolas, curso 13/14.

²⁸ Incluso en el lenguaje se extiende este concepto de castigo al hablar de «carga docente» del profesorado.

²⁹ La sobrerrepresentación de las revistas estadounidenses y la preponderancia y sobrevaloración anglosajona en el Journal Citation Reports de Thomson Reuters respecto a revistas de otras partes del mundo es manifiesta.

debate respecto a cómo se construyen los «factores de impacto» y la biblioteconomía del cuartil y del número de citas, regida por aspectos puramente cuantitativos, sin incorporar una dimensión cualitativa, también es urgente.

El contexto planteado lleva a que el sistema fomenta, de una forma claramente conductivista pavloviana de premio y castigo, conductas muchas veces individualistas que no se salgan de los márgenes determinados por el «jotacerrismo» y que ha sido denominada como «rat race», en la que el investigador se convierte a sí mismo en cobaya.

En otro orden de cosas, la implantación del ECTS ha sido un elemento distorsionador de la docencia universitaria y del proceso de evaluación al incidir en la medición del trabajo del alumno y no en los resultados a los que llega. Enlaza con la retórica de las capacidades, destrezas, competencias y evaluación del desempeño ya mencionada y plantea el «imposible» de evaluar 25 o 30 horas de trabajo del alumno por crédito ECTS cuando además la mayor parte de ellas no discurren en el aula. Ello lleva a multiplicar los «trabajos» o tareas que entrega el alumno como una ficción de evaluación continua cuando más bien se convierte en una «calificación continua de puntitos» muchas veces carente de interés respecto a lo que es el aprendizaje significativo; o a tomar en consideración en la evaluación la mera presencialidad del alumno; o el diseño de «prácticas» en casos en que estas no tienen razón de ser porque el aprendizaje del contenido en cuestión requiere de otra metodología. Con ello no queremos decir que no deba haber un diseño de prácticas, trabajos grupales, y metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en problemas, etcétera, para el aprendizaje de determinados contenidos pero sí destacar que posiblemente hemos pasado de un extremo a otro y que la evaluación continua es un elemento mucho más complejo, si realmente es evaluación, que la calificación continua del alumno que hemos comentado. Y lo que es más relevante, en el estadio universitario la evaluación debiera centrarse en resultados y no en procesos (o esfuerzo del alumno) como se deduce del diseño o conceptualización del ECTS. De la misma forma, una evaluación conti-

nua requiere medios y no se puede aplicar con 50 o más alumnos por grupo como se ha pretendido al implantar la reforma universitaria a coste cero, ello lo único que hace es desvirtuarla.

La introducción de los ECTS ha multiplicado de forma ingente la burocratización del trabajo del docente universitario con toda una contabilización de «puntitos» y tareas que tienen por objeto medir el rendimiento del alumno que plantea el ECTS e incluso con controles de asistencia del alumnado, que no son infrecuentes en el contexto universitario actual. También incrementa esta burocratización todo el conjunto de sistemas de certificación de la calidad que se ha traído del mundo de la empresa y que, en gran parte de las ocasiones, son autoreferidos y por tanto carentes de interés; no proporcionan información valiosa en la medida que conforme más alto o mejor te puntúes tú, tu plan de estudios o titulación, o tu centro mejor vas a salir evaluado. Ello enlaza con la obsesión por los rankings, y la retórica y los discursos de la «excelencia» que acaban por estar huecos y ser básicamente auto-complacientes y ficticios en tanto que publicitarios.

Otro sinsentido se deriva del nuevo calendario de evaluación que lleva a juntar la 1ª y la 2ª convocatoria antes del verano y lleva a examinar a los alumnos con apenas un mes de diferencia y 15 días respecto a la publicación de notas. A nuestro modo de ver, si un estudiante no tiene los conocimientos para aprobar en 15 días no suele haber margen suficiente de enmienda para corregir esa situación y aprender los conocimientos no aprendidos, cuando además las más de las veces la enmienda se deba realizar en más materias. Ello deriva muchas ocasiones en que en la segunda convocatoria se rebajen los criterios de evaluación, bajando el listón y aumentando por cierto la «tasa de éxito».

Vinculado a la subida de precios públicos del RDL 14/2012 también se incrementa la presión que se ejerce por parte de los alumnos sobre los profesores para aprobar y con ello evitar una segunda matrícula. Esta presión es expresada a veces en términos dramáticos y jugando con la asunción de culpas de consecuencias por nadie deseadas, a veces en forma de impugnaciones de examen, las cuales se han multiplicado y con ello los informes

que requiere este procedimiento cuando a uno le impugnan un examen o debe realizar el informe en un procedimiento abierto a un compañero. De hecho, la multiplicación de las impugnaciones de examen³⁰ pueden constituir un indicador, junto a otros que se perciben en la práctica docente cotidiana, del cambio en la relación profesor – estudiante que se daba tradicionalmente en la universidad pública española, de usuarios de un servicio público, a una relación más próxima a la clientelar, donde el pagar concediera determinados derechos no tanto vinculados a la prestación de un servicio docente de calidad sino al resultado del mismo. Esta percepción por parte de los alumnos también se hace extensible a la disponibilidad que buscan en el profesor universitario, con una conectividad on-line que no entiende de horarios ni calendarios de trabajo. A ello no es ajeno que cada vez paguen una parte mayor del servicio como hemos visto; o que el sistema impulse esta dinámica con el fomento de programas de atención a alumnos on-line o virtuales. O con determinados programas de mentores, tutorización más allá de la académica, asignaturas de técnicas de estudio y guía, etc. que todavía es incipiente o constituye programas piloto, pero que las universidades están estudiando de cara a captar alumnos en un contexto competitivo, al que podríamos aplicar sin mucho problema el símil de empresas buscando clientes.

CONCLUSIONES

Venimos asistiendo a una drástica transformación de las estructuras educativas a nivel universitario en España en los últimos tiempos. Los recortes financieros a la universidad, que hemos descrito y que se han visto acrecentados con el recurso a la crisis económica argumentado un contexto «excepcional y de urgencia», tienen un potente efecto disciplinador, dado que, en ausencia de respuesta, muestran quien domina y controla el proceso. Hemos tratado de mostrar que este proceso sigue una agenda u hoja de ruta con distintos frentes,³¹ aten-

diendo a un diseño neoliberal de desmantelamiento de uno de los pilares del Estado de Bienestar como es la educación en su nivel universitario. El gasto público universitario retrocede a cifras de casi una década previa, a niveles de 2006. La reducción entre 2010 y 2013 se cifra en el 11.8%, de media, y de la plantilla de profesores-investigadores (PDI a TC) en un 6%. Sin embargo, y acorde con esta estrategia de desmantelamiento, no tiene una incidencia homogénea en todo el Estado sino que presenta enormes y crecientes diferencias entre CCAA. La realidad de una universidad tan diferencial por CCAA hace que ya no se pueda hablar de un sistema universitario español sino de la convivencia de diversos sistemas, y esta es una de las conclusiones destacadas. La financiación tan diferente que reciben las universidades en diferentes CCAA y los recortes presupuestarios a los que se enfrentan en conjunción con los precios públicos tan diferentes que se pagan en las diferentes CCAA, hace que estudiar en la universidad en Andalucía o Asturias sea mucho más accesible que en Cataluña o Madrid, y que un grupo de CCAA venga desarrollando el rol de avanzada del cambio de modelo universitario.

La subida de precios públicos es otro de los frentes estratégicos en la transformación del modelo universitario en España desde el modelo continental europeo al modelo anglosajón. El tránsito desde el grupo de países europeos que mantenían unos precios públicos a pagar por los usuarios del servicio por debajo del 15% del costo de prestación del servicio a multiplicar estos precios por dos o por tres dependiendo de: a) la CCAA, b) el tipo de estudio (grado o máster, y experimentalidad), y c) la convocatoria, suponen la aproximación al modelo universitario anglosajón y el abandono del grupo que mantiene un modelo socialdemócrata de universidad y de educación, con el cual se podía alinear España. En la actualidad España tienen uno de los niveles de precios públicos universitarios más elevados de la UE, lo que origina una mayor desigualdad social. Esta transformación se ha llevado a cabo además en un tiempo record, el gran

³⁰ Sería interesante conocer a nivel de todo el Estado como han evolucionado el número de impugnaciones de examen en los últimos cursos.

³¹ Hablamos de frentes porque el recorrido todavía puede ser mayor.

salto se produjo en el curso 2012/13, a partir del RDL 14/2012, y no produjo ni ha producido una oposición social ni política acorde a la magnitud de la transformación, ni mucho menos. Esta Real Decreto-ley nos parece un instrumento clave en el desmantelamiento del anterior modelo y sienta las bases del nuevo modelo. Lejos de responder a un contexto de urgencia y contener medidas de carácter excepcional cuya aplicación se justifica por la coyuntura económica, como torticeramente se arguye, responde de forma premeditada a un diseño más decantado a medidas de carácter estructural cuyo fin nada tiene que ver con la eficiencia sino con la desigualdad, eso sí de una forma permanente. La norma se centra en transferir a los estudiantes y sus familias una parte sustancial del costo del servicio, que puede llegar a la mitad del mismo como de hecho ya ocurre en algunas situaciones, con lo que no se ahorra (eficiencia) sino que se transfiere a otro agente distinto del Estado: los ciudadanos. Ello imposibilita aplicar esquemas que incluyan progresividad en el pago o transferencias entre clases sociales o estratos con distinto nivel de renta en el pago del servicio. Supone un cambio en el ámbito económico de la distribución con la privatizando de una parte creciente de la financiación del servicio que tiene graves efectos económicos, académicos y sociales. Supone avanzar en el «copago de los servicios públicos», tal como dicta el FMI cuando dicta la agenda neoliberal que debe seguir nuestro país y a la que se pliegan nuestros gobernantes. En combinación con el raquítrico sistema de becas universitarias existente en España y la ausencia de ayudas fiscales a las familias con universitarios el nuevo sistema expulsa de la universidad a las franjas de la sociedad que no pueden pagar estos elevados precios y tasas universitarias. Asienta de esta forma la desigualdad social que fomenta la reproducción de estratos sociales cortando la función de movilidad social que presentan los estudios universitarios en el modelo socialdemócrata, un modelo claramente más solidario e igualitario.

Otro frente de este cambio de modelo es el crecimiento del número de universidades privadas, del volumen de alumnos que cursan estudios en las mismas, y del volumen de títulos que ofertan.

Aunque el peso del mismo todavía sea pequeño en comparación con el sistema público (no llega al 13% del total) como consecuencia del modelo continental con el que podíamos alinearnos hasta hace relativamente poco tiempo, la tasa de crecimiento del volumen de alumnos de las 34 universidades privadas presentes en el país en los seis cursos académicos que van desde 2008/09 hasta 2013/14 de un 7.3% en estudios de Grado y del 55.7% en posgrado (CRUE 2015 cuadro 1.VIII.1.9), así como que la oferta de títulos sea creciente cuando se ha impuesto una tendencia contraria al sistema público nos habla del dinamismo de este sector. La expansión de esta área de negocio, que se convierte en efervescencia en el área de los postgrados, no solo ha requerido de la existencia de capitales dispuestos a invertir en esta área, lo que no creemos que plantee ningún problema, sino que ha contado con un decidido apoyo del poder político en forma de financiación, dádivas de distinta índole como cesión de suelo público y lo que es más importante, la autorización y acreditación para impartir estos estudios, sobre todo los de postgrado, cuando existen dudas de que una parte de estas instituciones estén capacitadas para desarrollarlos con calidad dado el perfil que presentan.

Este dinamismo de la universidad privada en España, cuya previsión es que continúe en el tiempo dados los apoyos que recibe y el negocio que genera, se ve favorecido por los dos procesos comentados anteriormente. Por una parte, la subida de precios públicos, en la medida que el diferencial entre el precio a pagar por seguir estudios en la universidad pública y en la privada se reduce. Este factor se ha señalado ya, en concreto en los postgrados del área de ciencias sociales y jurídicas, como una causa del transvase de alumnos desde el sistema público al privado. Por otra parte, la reducción en la financiación y los recortes tienen efectos en la degradación de la prestación del servicio de las universidades públicas que constituyen la competencia, por lo que las privadas saldrán beneficiadas de este proceso, aunque solo sea por infraestructuras, ratio alumnos/profesor, etc. y pueden captar una parte creciente del alumnado. De esta forma, hay una retroalimentación de los distintos factores co-

mentados que hace que se impulsen mutuamente guiados por una agenda neoliberal de cambio de modelo en la enseñanza superior en España.

Otro factor que a nuestro juicio tiene un efecto clave en la degradación de la universidad pública en nuestro país es la carencia de una planificación de la política universitaria en consonancia con otras políticas públicas, con las necesidades de la sociedad y con la mejora del sistema universitario. La guía en la oferta de títulos no debiera ser exclusivamente la demanda de los mismos. La perspectiva sobre las necesidades del mercado laboral, y más allá de ello las necesidades de sector productivo, presente y futuro, y de la sociedad en su conjunto debiera ser la guía principal. Otra conclusión se deriva del cuestionamiento de los ratios utilizados para medir el «rendimiento» de las instituciones universitarias, en la medida que un instrumento de medición sesgado origina un diagnóstico erróneo y una política equivocada. Los indicadores actuales al uso para medir el comportamiento académico de las universidades públicas y privadas, básicamente las tasas de éxito, rendimiento y evaluación no ofrecen ningún tipo de información relevante respecto a la calidad del servicio prestado y conducen a diagnósticos erróneos, y pueden estar ocasionando una degradación del servicio prestado (efecto «coladero») y unas políticas educativas claramente contraproducentes para mejorar el nivel educativo de los egresados universitarios. Las transformaciones realizadas en el sistema con objeto de la convergencia hacia el EEES, el tránsito a Grados de 4 cursos, la evaluación sobre la base de créditos ECTS, requiere de un análisis profundo para analizar todas sus consecuencias. En definitiva, realizar una evaluación de esta política, como se debe hacer con toda política pública, análisis que echamos en falta y que conjeturamos constituye un viaje que no ha valido la pena, sino más bien al contrario: ha llevado a la universidad española a una situación peor de la que se encontraba.

Por último, aunque no menos importante, se sitúa el papel que debe cumplir la universidad en el futuro modelo productivo de nuestro país. Reducir su financiación, degradar su calidad, apartar de la universidad a una parte creciente de la sociedad por

motivos puramente económicos y al margen de sus capacidades, y apostar por la «iniciativa privada» en este campo, nos aleja de la estrategia seguida por países con una clara voluntad de actuar en este ámbito (por ej. Dinamarca o Finlandia) y de resituarse en el contexto de la división internacional del trabajo y de la sociedad del conocimiento, por medio de la inversión en educación y talento. La miopía o el interés de las élites en nuestro país de no contemplar la política educativa y más concretamente la universitaria, una variable estratégica, palanca del cambio en conjunción con otras políticas, nos condena a seguir con una especialización productiva marginal en el contexto de la UE, basada en servicios de bajo valor añadido (el modelo del «ladrillo» y el turismo), cuando el contexto clama por un cambio de orientación de la política económica en España.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2005): «Qué educación Superior Europea», manifiesto de Profesores e Investigadores de Universidad, Madrid.
- ANGOITIA, M. y RAHONA, M. (2007): «Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005)», en *Revista de Educación*, n.º 344. pp. 245-264.
- BENITO, A. (Ed.) (2005), *Nuevas claves para la docencia universitaria: En el espacio europeo de educación superior*. Narcea Ediciones, Madrid.
- BERNARDI, F. y CEBOLLA, H. (2014): «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de la trayectoria educativa», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, vol. 146, enero-marzo, pp. 3-21.
- BOE, núm. 96, sábado, 21 de abril de 2012, Real Decreto-ley 14/2012. Sec.1 pág. 30977 y ss.
- CLAYTON, R. y PONTUSSON, J. (2006): «El recorte del Estado de Bienestar reconsiderado. Reducción de derechos, reestructuración del sector público y tendencias desiguales en las sociedades capitalistas avanzadas», en *Zona Abierta* 2006, pp 121-164.

- CRUE (2015): «La universidad española en cifras. Año 2013 y curso académico 2013/2014». CRUE, Madrid.
- DIDOU-AUPETIT, S. (2004): «Public et privé dans l'enseignement supérieur au Mexique. Tensions et complémentarités» en *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, num. 3, pp. 93-114.
- EUROPEAN COMMISSION (2011), *Modernisation of Higher Education in Europe 2011: Funding and the Social Dimension*, Published by EACEA, Eurydice EC, Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2013): «National Student Fee and Support Systems 2012/13», Eurydice, Education and training, EC, Brussels. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_and_support.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION (2015): «National Student Fee and Support Systems in Higher Education 2014/15», Eurydice, Education and training, EC, Brussels. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf>.
- IOE (2011): «Efectos sociales de la crisis. Una evaluación a partir del barómetro Social de España», *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n° 113, pp. 177-188.
- KROTSCH, P. (1997): «El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la universidad argentina: hacia una relación público-privado» en *Revista Avaliação*, vol. 2, pp. 31-43.
- LORENTE, R.; PITXER, J.V. y SÁNCHEZ (2013): «La lógica de la temporalidad en el mercado de trabajo español», en GUAMÁN, A. (dir.), *Temporalidad y precariedad del trabajo asalariado ¿el fin de la estabilidad laboral?* Ed. Bomarzo, Albacete.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2013), *Estructura social y desigualdad en España*. La Catarata, Madrid.
- MIRANDA, R. (2006): «Una crónica de la política del campo intersticial de la educación superior», en *Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol.15, núm. 30. Agosto-diciembre, pp.127-163.
- NAIDORE, J. (2005): «La privatización del conocimiento público en universidades públicas» en LEVY, P. G. B. (et al.), *Espacio público y privatización del conocimiento*. FLACSO. Buenos Aires.
- OCDE (2014): «Education at a Glance 2014: OECD indicators», OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>.
- OSU (2013): «El preu de la carrera. Preus universitaris 2013-14 a Catalunya i anàlisi de l'evolució del preu total des estudis». <http://www.observatoriuniversitari.org/Fitxers/CostCarreres2013/Carrera_ES.pdf>.
- OSU (2014): «El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)». <http://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/06/Europa2014_es.pdf>.
- OSU (2015): «El finançament de les universitats públiques a Catalunya, 1996-2014». <<http://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2015/01/Financiacion.pdf>>.
- RAMBLA, X. y BONAL, X. (2000): «La política educativa y la estructura social» en ADELANTADO, J. (Coord.), *Cambios en el Estado de Bienestar: Políticas sociales y desigualdades en España*. Icaria y UAB, Barcelona.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2004): «Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades patito en 2003», en AA.VV. *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva 2003*. Ed. Teresinha Bertussi, Porrúa y UPN, México DF.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2006): «Relaciones peligrosas. Primera Parte. La polémica sobre las universidades patito y las negociaciones SEP-FIMPES en torno al RVOE». *Campus Milenio*, vol. 165. México.

