

Area de Políticas Públicas, Sociales y Estado del Bienestar

# INFORMES

## DE LA FUNDACIÓN

---

2012  
JULIO  
49

### Universidad: ¿Hacia un cambio de modelo?

ELVIRA S. LLOPIS

CARLOS SEVILLA ALONSO

BEGOÑA MARUGÁN DE PINTOS

JESÚS CRUCES AGUILERA



Fundación 1º de Mayo | Centro Sindical de Estudios  
C/ Arenal, 11. 28013 Madrid. Tel.: 913640601. Fax: 913640838  
[www.1mayo.ccoo.es](http://www.1mayo.ccoo.es) | [1mayo@1mayo.ccoo.es](mailto:1mayo@1mayo.ccoo.es)

Informes de la Fundación. ISSN 1989-4473



## Introducción

Elvira Sánchez Llopis  
Vicepresidenta y Directora del Área de Políticas Públicas y Estado el Bienestar  
Fundación 1º de Mayo

Los más de cuatro (larguísimos) años de crisis económica, unidos al integrismo del déficit cero del discurso liberal han pasado factura en forma de drásticos recortes del gasto público en todos los ámbitos de nuestro incompleto (y en algunos ámbitos muy frágil) Estado del Bienestar.

El sistema educativo en todos sus tramos ha sido uno de ellos; pero no conviene llevarse a engaño porque con ser cierto que los recortes en la financiación de la educación tienen un impacto profundamente negativo en su calidad, no es menos cierto que la crisis en este ámbito, como en otros muchos, está sirviendo como coartada para incorporar cambios radicales que afectan a su propia función social, quiebran el principio de igualdad de oportunidades, profundizan en las brechas socio económicas, empobrecen a la ciudadanía (y también a la economía “basada en el conocimiento”) y, en definitiva, socavan el propio concepto de ciudadanía.

El incremento en un 60 por ciento de las tasas universitarias es, sin duda, uno de los elementos más visibles de esta “nueva” universidad pública elitista, cuyos efectos no sólo serán los de expulsar al alumnado que proviene de entornos más desfavorecidos económicamente, sino que además acorta la competencia, vía precios, entre universidad pública y universidad privada o, lo que es lo mismo, favorece a ésta última.

El incremento de la carga docente del profesorado tendrá, por su parte, un triple y pernicioso efecto: de un lado, supondrá el despido de profesorado (al igual que ha ocurrido en la enseñanza pública no universitaria); de otro lado, necesariamente, rebajará la calidad de la docencia. Por último, supondrá un lastre para la actividad investigadora que, por otra parte, también se verá menguada por la escasez de la financiación.

Este proceso de cambio de modelo se superpone, además, a las graves dificultades a que se enfrentaban las universidades para adaptarse sin financiación adicional al conocido como “Plan Bolonia”.

Esta superposición perversa dará, además, un gran protagonismo a las empresas privadas que mediante su “mecenazgo” orientarán la actividad universitaria, sus líneas de investigación, e incluso la contratación de personal investigador en función de sus propios intereses.

Acerca de todo ello se reflexiona en este informe.



**Un plan de ajuste estructural para las universidades públicas.  
Del “proceso de Bolonia” al RD-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas  
urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.**

Carlos Sevilla Alonso  
Doctor en Derecho y Ciencias Políticas UAM

La UE ha financiado la conversión de sectores como la industria del acero o la agricultura; ahora encara el imperativo de modernizar la “industria del conocimiento” y en particular sus universidades<sup>i</sup>

En las economías avanzadas como la de la UE, el conocimiento, es decir, I+D+i y la educación, es una llave clave en el crecimiento de la productividad. El conocimiento es un factor central con el que Europa puede competir en un mundo global en el que otros compiten con trabajo barato o recursos primarios. (revisión *mid-term* de la Estrategia de Lisboa, 2005)

En este artículo trataré de mostrar las conexiones entre la política educativa de la Unión Europea en materia de educación superior e investigación y las directrices para la política económica emanadas de la denominada Estrategia de Lisboa y de la Estrategia UE 2020. La educación superior y la investigación forman parte de las competencias exclusivas de cada uno de los estados miembros. Sin embargo, el desarrollo del método de “coordinación abierta” para la armonización europea de la política educativa, ha cristalizado por el momento en dos iniciativas de gran calado que se han convertido ya en derecho interno de muchos estados miembros (*soft law*). Estas dos iniciativas son, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nacido a través del “proceso de Bolonia” y la propuesta de creación por parte de la Comisión Europa del Espacio Europeo de Investigación (EEI). Ambas iniciativas empiezan a consolidarse a partir del año 2000. En otra parte, he desarrollado un estudio<sup>ii</sup> dedicado íntegramente al desarrollo del EEES y sus conexiones con la Estrategia de Lisboa, al que remito para profundizar en sus aspectos sustanciales.

En este trabajo me detendré en la agenda “modernizadora” para la universidad pública, entendida como la segunda ola de reformas derivadas del proceso de Bolonia, que se puede resumir en la siguiente triada: financiación *competitiva* de las universidades, *gobernanza* corporativa y transferencia de los resultados de la investigación al entorno productivo. Estas reformas estructurales sellarán el tránsito de la universidad de masas a la universidad-empresa. La crisis constituye la oportunidad política para implementar estos ajustes estructurales en las universidades públicas a nivel Europeo y, en particular, en el Estado español, a través de la Estrategia 2015.

Para ello, analizaremos diversos informes de la Comisión europea<sup>iii</sup> y las novedades en materia legislativa en el Estado español a partir de la publicación del Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, abordando las siguientes cuestiones: la “economía del conocimiento” como paradigma que

justifica la “reconversión industrial” de las universidades y de la investigación; la cuestión de la financiación y los métodos de *gobernanza* de las universidades.

Todo ello, para advertir el tránsito histórico, de la autonomía universitaria a la heteronomía mercantil, de la universidad de masas a la universidad-empresa.

## 1. Mito y realidad de la “economía del conocimiento”

Este paradigma se ha convertido en hegemónico, en un *cliché*, dentro de los análisis económicos efectuados por la Comisión europea, por la mayoría de los organismos internacionales, los “economistas de la educación”, las elites políticas y económicas, periodistas e intelectuales que reflexionan sobre la universidad y su papel en el siglo XXI. Los términos “nueva economía”, “economía del conocimiento” o “sociedad de la información”, constituyen los conceptos clave repetidos insistentemente que ponen en el orden del día la necesidad de reformas estructurales y permiten “encarar el imperativo de modernizar la “industria del conocimiento” y en particular sus universidades” (COM 2005 152 final). Las analogías con otros procesos previos como la reconversión de la industria del acero y de la agricultura a nivel europeo permiten hablar de la transición hacia una economía, en la cual, la I+D+i y la educación, entendida como “formación de capital humano”, son las llaves clave en el crecimiento de la productividad. El conocimiento, según la Comisión europea, es un factor central con el que Europa puede competir en un mundo global en el que otros compiten con trabajo barato o materias primas. Se advertiría así el tránsito histórico de un capitalismo industrial a un “capitalismo cognitivo” en las economías más desarrolladas en las que el sector servicios es la fuente principal del crecimiento económico.

De hecho, muchos economistas han creído que esta “nueva economía” escaparía a los ciclos coyunturales suplantando a la vieja economía material, impulsando un despegue de la productividad sin precedentes. Todo ello, sobre la base del paso a una “economía del conocimiento” fundada sobre las fuentes y los capitales inmateriales (saber, información, comunicación, logística) favorecida por el papel creciente que juegan los servicios en la economía, la paulatina retirada del estado como mediador entre empresa, trabajador y consumidor y por la construcción de un mercado global sin restricciones. Según esta línea de pensamiento, el conocimiento será el recurso fundamental de la “nueva economía” que nacerá con la revolución de los multimedia numéricos, las redes y sus derivados, el comercio, el transporte y la educación virtual. Tal y como lo expresaría el principal teórico del *postindustrialismo*, Daniel Bell, “el período contemporáneo es una era en la que la información y el conocimiento reemplazarían la dependencia de las economías industriales del capital y del trabajo como elementos estructurales y fuentes de valor”<sup>iv</sup>.

Esta “gran transformación” pretende dar cuenta de los siguientes cambios en la producción<sup>v</sup>:

- El tránsito de la producción de bienes físicos a la producción de servicios inmateriales;

- La producción se caracteriza por ser más intensiva en conocimiento, es decir, que las mercancías incorporan técnicas sofisticadas para producirlas e ideas que representan y son utilizadas para comercializarlas. El trabajo de investigación necesario para estos procesos depende de trabajadores altamente cualificados;
- Por último, el éxito de las empresas y de las economías nacionales depende cada vez más, no de las infraestructuras físicas o el equipamiento que han construido en años o en décadas, sino de su “capital humano”, es decir, las capacidades, las habilidades, el conocimiento y de la imaginación de la fuerza de trabajo.

Estas ideas estuvieron especialmente de moda en la era del *boom* de la “nueva economía” (1995-2000). El rápido crecimiento económico americano, basado en la inversión en nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) desató una euforia bursátil que, sin embargo, no se sustentó en un aumento real de los beneficios. La brecha entre el precio de las acciones y los beneficios, que al principio alimentó la expansión, acabó por provocar la caída en la crisis de 2000-2001 con la destrucción masiva de puestos de trabajo. El problema fue que la economía de EEUU no pudo sostener sus tasas de ganancia y su impulso, porque seguía unida a una economía global estancada, como resultado de la sobrecapacidad y la sobreproducción.

Las críticas principales a la ideología de la economía del conocimiento las podemos resumir en:

- El tránsito hacia la producción de servicios inmateriales hay que valorarlo críticamente ya que algunos de los grandes éxitos del mercado están siendo los nuevos bienes físicos (teléfonos móviles, reproductores de mp3, etc.)
- Las economías exitosas son todavía aquellas que crecen rápidamente en la producción y exportación de bienes manufacturados (China, India, etc);
- El neoliberalismo necesita trabajadores cualificados pero descansa sobre todo en la existencia de un ejército de reserva mundial, en la explosión del trabajo no cualificado, mal pagado y sin seguridad en las condiciones de trabajo.

Sin embargo, a pesar de que la ideología de la economía del conocimiento ofrece una versión muy parcial de la realidad, encierra también una parte de verdad: el incremento de la competencia internacional constituye un rasgo característico del capitalismo global, en el cual, las compañías individuales están sometidas a la presión de reducir costes y aumentar la productividad de sus trabajadores. Los aumentos de productividad dependen cada vez más de las inversiones en tecnologías más avanzadas. Así, se requiere aumentar la inversión en Investigación, Desarrollo e Innovación -I+D+i- y en la formación de una fuerza de trabajo altamente cualificada que pueda manejar y operar las nuevas tecnologías.

El conocimiento, viene tratado como una fuerza productiva capaz de ser el motor de la economía, que estaría “reemplazando a las fuentes físicas como principal elemento del crecimiento económico”<sup>vi</sup>. Como la institución principal de generación del conocimiento es la universidad, ésta debe ser funcional a los designios de la *new economy*:

[La Universidad] crea las nuevas tecnologías y la fuerza de trabajo tecnificada para llevar a cabo y reinventar continuamente la nueva economía. Produce trabajadores flexibles, adaptables e innovadores que pueden integrarse rápidamente en una economía de mercado cambiante mediante la constante actualización de sus capacidades y a través de la creación de nuevo valor que otorga a sus compañías el indispensable filón competitivo. Los estudiantes deben centrarse en desarrollar la base de conocimiento necesaria para los empleos del futuro. Si tienen que pagar cada vez más por su educación, esto no es necesariamente malo: están comprando un bien privativo que les proveerá con altos salarios y que beneficiará a la sociedad en su conjunto. La expectativa de altos salarios les permitirá también afrontar las subidas de los costes<sup>vii</sup>

Los documentos de la Comisión Europea señalan que el papel de las universidades en la Europa delineada por la Estrategia de Lisboa (reconvertida en Estrategia UE 2020) y el “proceso de Bolonia”, será la “generación, transmisión y explotación”<sup>viii</sup> del conocimiento. Según las profecías de los economistas del conocimiento, el nuevo paradigma económico desplaza a la base manufacturera de la industria europea que disminuye y se relocaliza en áreas donde los “costes del trabajo” y ambientales son sensiblemente inferiores. Así, “el futuro crecimiento y el bienestar social dependerá del desarrollo de un sector servicios e industrial intensivos en conocimiento y cada vez más trabajos requerirán una cualificación ligada a la educación superior”<sup>ix</sup>. Las Universidades europeas deberán convertirse en el motor de una economía basada en el paradigma del conocimiento para realizar su plena contribución a la estrategia UE 2020.

Si la generalización de la educación secundaria fue fundamental para la economía europea de posguerra, la educación superior es esencial para el desarrollo de la “sociedad del conocimiento”, que demanda un “incremento en la demanda de educación superior y de gente altamente cualificada”<sup>x</sup>. Los indicadores económicos (competitividad, PIB *per capita*) y el funcionamiento del mercado de trabajo (tasas de empleo, participación en actividades de formación a lo largo de la vida, niveles salariales) en un determinado país están estrechamente relacionados con los niveles de educación alcanzados. Se produciría así un “ciclo virtuoso” entre el aumento de la población con educación superior y el desarrollo económico, medido en aumentos de productividad y creación de riqueza<sup>xi</sup>.

Los objetivos de la inversión pública en educación y formación, una vez reformadas según los criterios del EEES y de procesos análogos (escuela, secundaria, formación profesional e investigación), “permitirían mejorar el

funcionamiento del mercado de trabajo para el objetivo de Lisboa de una tasa de empleo del 70 % para 2010 y que, al menos, el 85 % de los jóvenes de hasta 22 años hayan completado la educación secundaria<sup>xii</sup>. La Estrategia UE 2020 incluye como objetivo principal aumentar la proporción de adultos de entre 30 y 34 años de edad que hayan completado un ciclo de educación superior o equivalente hasta un 40%<sup>xiii</sup>. Los loables objetivos de alcanzar las tasas de empleo y los niveles de educación secundaria y superior de los Estados Unidos o Japón<sup>xiv</sup>, deben ser considerados en el contexto de las reformas del mercado de trabajo a nivel general. Las reformas universitarias no cambian, ni mejoran la estructura del empleo ni el mercado de trabajo de un determinado de país. Más bien sucede al revés, son los cambios en el mercado de trabajo y en la creación de empleo, traducidos políticamente a través de la estrategia Europa 2020, los que hacen que los *outputs* de la universidad y de la investigación deban ser otros. Como señalábamos en la introducción, si las prioridades europeas son “revisar los contratos laborales para conseguir un equilibrio entre flexibilidad y seguridad; promover la actividad en edades avanzadas y reducir el retiro anticipado y aumentar las posibilidades de trabajo flexible con contratos de media jornada y temporales”<sup>xv</sup>, el objetivo de formación de una nueva fuerza de trabajo está subordinado a las condiciones estrictas dictadas por el mercado de trabajo *realmente existente*, basadas en las recetas de flexibilización y precarización de las formas contractuales, individualización de la relaciones laborales (con la consiguiente individualización curricular en los trayectos formativos) y, por tanto, debilitamiento de la negociación colectiva.

La Universidad delineada por el “proceso de Bolonia” y la estrategia de la UE 2020, se sitúa en el marco más general de la “producción flexible”<sup>xvi</sup>. Como veremos a lo largo del presente trabajo, la “fábrica del conocimiento”, la universidad-empresa, se inserta de una forma particular dentro del dispositivo más amplio de la “producción flexible”: la tendencia a la rentabilización de los presupuestos universitarios derivada del ajuste estructural puesto en marcha a raíz de la crisis, está conduciendo, por un lado, a la adopción de formas de gobierno empresariales (*corporate university*) y criterios de gestión mercantiles. Por otro lado, la reestructuración neoliberal del mercado de trabajo (la tesis de la dualización) y el papel creciente de la ciencia, como “fuerza productiva potencial” y “rama de la actividad económica”, está modificando la propia naturaleza de la institución. Esta transformación está produciendo la transición de una universidad de masas, que contribuye en su conjunto a la reproducción tanto de la fuerza de trabajo como del *stock* de conocimientos acumulados, a otra función nueva, que podemos definir de producción de “bienes cognitivos”: por un lado, mediante la recualificación de la fuerza de trabajo universitaria hacia itinerarios tecno-científicos y la reconversión “precarizante” de las ramas más masificadas, menos “competitivas” y menos rentables del conocimiento. Por otro lado, mediante la mercantilización de la investigación universitaria y la creciente “externalización” de sus ramas más rentables, se pretende poner en pie un nuevo modelo productivo basado en la innovación tecnológica permanente. En otras palabras, la universidad-empresa se dedicará al doble proceso de la “producción capitalizada del conocimiento y la venta mercantilizada del servicio cognitivo”<sup>xvii</sup>.

Una universidad *flexible* más funcional a los cambios productivos. A ello contribuirá el potencial de la Eurouniversidad constituida por “4000 instituciones, 17 millones de estudiantes y 1, 5 millones de trabajadores de la universidad (435.000 investigadores)”<sup>xviii</sup>.

## 2. La financiación de las universidades y las reformas a “coste cero”

La cuestión de dotar de recursos a las universidades para coronar con éxito la estrategia de Lisboa y de la UE 2020 aparece continuamente en la literatura de la Comisión europea. Con el título de *Projects in “Economics of education”*, la Comisión publicó dos volúmenes con abundante material estadístico, en diciembre de 2004, sobre la financiación de la educación superior a nivel europeo. Se trata de un análisis comparativo de la financiación de las universidades en la entonces UE-25. Una de las prioridades de las sucesivas cumbres europeas de ministros responsables de la educación superior, es lo que denominan como “financiación sostenible” para enfrentar los cambios en las universidades. Sorprende que esta importante cuestión no fuese tratada hasta la fecha, teniendo en cuenta que el proceso de Bolonia se inició casi una década antes y que sus directivas son hoy en día derecho interno de muchos estados. La reforma, que habla de una mutación profunda de las universidades y centros de investigación, pretende hacerse a “coste cero” o como lo expresa la Comisión:

Dada la actual situación, de estudios muy largos, altas tasas de abandono y de desempleo de los graduados, invertir más en el sistema actual puede ser percibido como improductivo o incluso contra-productivo. (...) Para atraer más fondos, las universidades tienen primero que convencer a los socios –gobiernos, compañías, familias- con que los recursos existentes son efectivamente usados y que nuevos fondos producirían “valor añadido” para ellos. Una alta financiación no puede ser justificada sin cambios profundos<sup>xix</sup>

Es decir que el objetivo a nivel europeo no es superar los desfases y las desigualdades de financiación de las universidades entre los estados miembros, mediante una “armonización a la alta”. Las constricciones del gasto público instituidas por el Pacto de Estabilidad y Crecimiento, y sobre todo, las políticas de austeridad puestas en marcha que pretenden una consolidación fiscal imposible, han permitido introducir una serie de reformas empresariales de las universidades públicas para captar fondos ante la disminución paulatina del gasto público directa. Este es el sentido de la nueva autonomía universitaria y de la rendición de cuentas (*accountability*).

Como es comprensible, todavía no disponemos de datos comparativos recientes que permitan medir con rigor el impacto de la crisis en el gasto público en educación superior. Tenemos, sin embargo, un estudio reciente de la Asociación Europea de Universidades<sup>xx</sup> (EUA) sobre las tendencias en la financiación de las universidades que muestra significativos recortes en el gasto público en casi todos los países europeos con la excepción de Francia y Alemania. En los países en los que se han producido los recortes, el estudio

de la EUA señala el gran impacto que están teniendo tanto en la docencia como en la investigación. El recorte en docencia coincide además con un incremento sustancial del número de estudiantes matriculados pues la crisis está aumentando la demanda de educación superior al postponer o evitar entrar en mercados laborales con pocas oportunidades. Como señala el propio informe de la Comisión europea, “esta situación tendrá efectos adversos para la calidad, dado que al descender exponencialmente la financiación por estudiante, se incrementa la presión sobre las tasas universitarias para compensar este descenso”<sup>xxi</sup>.

Con el objetivo de aumentar la inversión privada (vía aumento de tasas de los estudiantes, donaciones, mecenazgos y venta de servicios) ante el recorte del gasto público directo en las universidades, para llegar al objetivo marcado del 2% del PIB para la educación superior, se parte de la comparación con EEUU y Japón donde los niveles de inversión privada son sensiblemente superiores. Los últimos datos de los que disponemos son del 2009<sup>xxii</sup> y en ellos se puede apreciar el desfase existente entre un 1,3 % PIB para los países de la UE-27 (Estado español, 1,22 % PIB) frente al 2,69 % de los EEUU o el 1,50% de Japón. Esta diferencia se explica principalmente por el bajo porcentaje de la financiación privada de la enseñanza superior en Europa, que sólo corresponde al 0,39 % del PIB europeo, frente al 1,01 % en Japón y al 1,68 % en los EEUU<sup>xxiii</sup>. Si el nivel actual del gasto en la UE-27 en educación superior es del 1,3 % PIB y el objetivo propuesto por la Comisión europea es llegar al 2 % PIB (COM 2005, 152 final), el aumento de 0,7 % PIB deberá hacerse a través de la inversión privada. Y para facilitar esta entrada de capital privado, se necesita una universidad útil para el mundo de la empresa, que espera un “valor añadido” para sus inversiones.

#### **a) Tras las huellas de la universidad corporativa**

El *idealtipe* hacia el que se pretende avanzar es el de la universidad anglosajona. Estos centros educativos operan como verdaderos bancos por la forma en la que acumulan dinero. La crisis económica en la que nos hallamos inmersos ha hecho que junto a las quiebras bancarias, de la industria automovilística y de las compañías aseguradoras, se haya producido también un incremento de las dificultades recaudatorias de las universidades americanas, con la abrupta caída de las inversiones institucionales y de las donaciones, que pueden hacerlas precipitar a la bancarrota como por ejemplo está sucediendo en la prestigiosa Harvard o en la Yeshiva University<sup>xxiv</sup>.

Estas universidades disponen de más medios que las universidades europeas: las contribuciones de los estudiantes (tasas) son mucho más altas (como veremos más adelante); la financiación pública en las universidades anglosajonas es más elevada, sobre todo a través de los créditos de investigación y defensa; existe una larga tradición de donaciones de particulares y fundaciones; por último, cuenta también con una dilatada financiación privada proporcionada por empresas y fundaciones, en materia de investigación básica.

El modelo de financiación<sup>xxv</sup> actual de las universidades europeas depende de cuatro fuentes de ingresos: la principal fuente de financiación es la financiación pública de la investigación y de la enseñanza en general (incluidos los contratos de investigación adjudicados mediante licitación); en segundo lugar, los donativos de particulares (mayor en EEUU que en Europa); en tercer lugar, los ingresos derivados de la venta de servicios sobre todo a empresas y de la explotación de los resultados de la investigación; por último, las contribuciones de los estudiantes. El modelo que se propone para la universidad europea parte del siguiente diagnóstico: el elevado índice de abandono de los estudios (estimado en el 40 % en toda la UE), la falta de adecuación entre oferta de cualificaciones y la demanda empresarial a corto plazo (sector ciencias y tecnológico), la diferente duración de los estudios en los países de la UE (parcialmente solucionado con el proceso de Bolonia) y la carencia de un sistema de cálculo de los costes de la investigación<sup>xxvi</sup>.

En resumen, el aumento del número de estudiantes como consecuencia de la democratización parcial del acceso a la educación superior con la universidad de masas, se encuentra con el problema de las elevadas tasas de abandono y el “desencaje” con el mercado de trabajo realmente existente. Para que los licenciados universitarios no se encuentren en situación de desempleo al terminar sus estudios y ante la estructura del mercado de trabajo (precario) realmente existente, se proponen titulaciones académicas de menor duración (grados), menor cualificación (y coste) según las necesidades “a corto plazo” de las empresas; y, en segundo lugar, se propone la transferencia de los resultados de la investigación a la industria para que logre las innovaciones necesarias que le permitan lograr junto a nuevas rentas tecnológicas (monopolísticas), el aumento de la productividad.

La universidad, ante la caída tendencial de la inversión pública, debe convertirse en una empresa captadora de inversión privada y de estudiantes “clientes”. Para ello deben reformarse, como veremos en el siguiente apartado, las estructuras estamentales de gobierno en nombre de una “gobernanza corporativa” que evalúe los resultados producidos, de ahí el énfasis en las agencias de calidad que repartan los fondos públicos a través de a competencia entre las universidades.

## **b) Tendencias actuales de la financiación de las universidades públicas en el contexto de la crisis.**

Dado que nos disponemos de series estadísticas de datos a nivel comparativo desde el año 2009 -pues por término medio suelen tardar varios años desde el que tomamos de referencia<sup>xxvii</sup>- para este artículo utilizaremos el informe de Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés) y el documento de trabajo de la Comisión Europea que recogen las tendencias actuales de la financiación pública y privada de las universidades.

En primer lugar, se observa una tendencia de medio-largo plazo, hacia el uso de los mecanismos de “financiación competitiva” por parte de las administraciones públicas. Se trata de un modelo de financiación pública “selectiva y competitiva, en función de los *outputs*”<sup>xxviii</sup> a través de un sistema

basado en la competición por los recursos. Este sistema de *financiación competitiva* se aplica también al campo de la investigación europea, mediante la provisión selectiva de recursos a los “centros de excelencia”, entendiendo por excelencia “capacidad para producir *conocimientos explotables* con fines industriales”<sup>xxxix</sup>

Esta forma prevé, como ya se está desarrollando en buena parte del territorio europeo, la realización de acuerdos plurianuales de financiación entre el Estado, las regiones y cada universidad ligados a la consecución de determinados objetivos. Vendrán potenciadas, la “venta de servicios (investigación, aprendizaje permanente y flexible) y la explotación de los resultados de la investigación”<sup>xxx</sup>. Para lograr estos objetivos, se incentivará una relación estructurada, cooperativa con la industria a través del “desarrollo comercialmente relevante del *training/retraining*, los servicios de consultoría, las ventajas fiscales y la asociación con empresas”<sup>xxxi</sup>. La universidad-empresa, también captará sus recursos atrayendo a estudiantes de todo el mundo a través de la promoción de la fuga de cerebros (*brain drain*) de las elites de los países del sur, que por el momento tienen como destino preferente las universidades americanas<sup>xxxii</sup>:

Para contrastar los efectos de la externalización de las industrias intensivas en trabajo hacia países de bajos costes laborales, los países *compiten* atrayendo a los mejores *cerebros* para obtener una *ventaja comparativa* en la economía basada en el conocimiento

La meta es convertir a la UE en el destino preferente de los estudiantes de otras regiones del mundo. El elogio del modelo americano contempla también otro de los puntos más controvertidos, esto es, la propuesta de aumentar las tasas que pagan los estudiantes y que los informes de la Comisión europea aconsejan valorar a cada estado, la viabilidad de la propuesta.

La segunda tendencia observada son los recortes presupuestarios derivados de las políticas de ajuste estructural como respuesta de los gobiernos a la crisis sistémica que vivimos. El informe de la EUA observa recortes presupuestarios en prácticamente todos los países de la UE-27 (por ej. Lituania 48% en 2009 y 18 % en 2010; Italia, reducción del 20% para el 2013, Grecia 30% en el 2011; Inglaterra, el 40% para el 2014-15 o España con una disminución de la financiación entre el 5 y el 10% en el período 2008-11) con la excepción de Francia y Alemania. Estos recortes afectan especialmente a los docentes a través de reducciones salariales (Grecia, Irlanda, España, Portugal o Letonia) y a la reducción de las partidas invertidas en investigación (Países Bajos, España, Austria).

El informe de la EUA alerta de los efectos perniciosos producidos por las “bodas bárbaras” entre el mecanismo de financiación competitiva y los recortes presupuestarios. En efecto, “esta combinación pone en peligro la estabilidad presupuestaria de las universidades pues las partidas públicas adjudicadas no suelen cubrir el coste total de la actividad para la que se piden los fondos. Estos mecanismos requieren normalmente que la universidad utilice sus

recursos propios u obtenga financiación adicional de otras fuentes, produciéndose un círculo vicioso y el aumento del déficit presupuestario<sup>xxxiii</sup>.

En tercer lugar, asistimos al aumento de la financiación privada de las universidades (aumentos sustanciales de las tasas universitarias, colaboración con la industria, donaciones y mecenazgos) y al desarrollo sustancial de las universidades privadas en la UE (países del Este, Centro y Sur de Europa).

### **c) Subidas de tasas y deuda estudiantil. ¿La próxima burbuja?**

Anthony Giddens, teórico de la “tercera vía” del *Labor* británico, recomendaba hace unos años en un artículo de opinión titulado *Mejorar las universidades europeas*<sup>xxxiv</sup>, que para dotar con fondos adicionales a las universidades “la industria puede contribuir (...) con las universidades en I+D, pero sólo hay una fuente real de grandes ingresos adicionales: los estudiantes (...)”. Es decir, que la financiación de las universidades, ante la contención del gasto público y las políticas de austeridad, debe venir de la transferencia de resultados de la investigación a la industria y de un aumento sustantivo de las tasas que pagan los estudiantes<sup>xxxv</sup>. Como sabe lo impopular de la propuesta pues ésta “desataría una resistencia feroz de los propios estudiantes” (como por ejemplo en su país de origen en el 2010) propone la introducción de becas-préstamo, ampliamente socializadas entre los estudiantes norteamericanos, que permitan afrontar la previsible subida de las tasas. Estas becas-préstamos suponen el desplazamiento progresivo de las ayudas a fondo perdido por mérito o renta (becas) al compromiso de pago futuro (deuda).

Las subidas de tasas más pronunciadas en la UE-27 en los últimos dos años han sido las producidas en Inglaterra y en el Estado español. En efecto, en el otoño del 2010 y bajo el mandato del gobierno conservador, se aprobó una subida de tasas que triplicaba las anteriores, pasando de 3.290 a 9.000 libras esterlinas por curso y año<sup>xxxvi</sup>. En el Estado español, el gobierno del también conservador Mariano Rajoy aprobó el Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, que supone, en lo referido a las tasas que pagan los estudiantes universitarios, una subida de los precios públicos estimada en torno al 66,7% por el Observatorio del Sistema Universitario<sup>xxxvii</sup>, para acercar los mismos al “coste” del servicio<sup>xxxviii</sup>. Según el informe *¿Cuánto paga el estudiante? Precios y tasas de las matrículas universitarias en Catalunya, en España y en el mundo*, del Observatorio de Sistema Universitario, los universitarios españoles pagan ya el 19,88 % del coste de los estudios, cifra que se refiere al curso 2008-9, el último ejercicio liquidado y auditado, y discrimina a diferencia de los establecido por el RD-Ley 14/2012, entre el gasto de docencia y el de investigación y utiliza solo el primero para calcular el coste de cada plaza universitaria.

Estas subidas de tasas que se están produciendo en distintos países de la UE-27 están conduciendo a numerosos estudiantes a endeudarse para poder financiar sus estudios, fenómeno ampliamente difundido entre los estudiantes americanos:

- Los datos que disponemos (*Collage Board*)<sup>xxxix</sup> sobre las universidades americanas estiman que la cantidad pagada por término medio en concepto de tasas para estudiantes de una universidad en el año 2010, alcanzan la cuantía de 2.713 dólares al año en los *college*<sup>xi</sup> públicos de dos años de duración; 7.605 dólares en los collage de cuatro años para estudiante del mismo estado y 11.990 dólares para estudiantes de estados distintos; en el caso de universidades privadas la matrícula se dispara hasta los 27.293 dólares.
- En un artículo distinto se señala que el precio medio de una matrícula en un centro público es de 5.836 dólares (4.390 €) por curso para una carrera de cuatro años, según datos del antes referenciado *College Board*. El gasto total se eleva hasta los 13.000 dólares (9.780€) si se le suman la residencia y la comida. En el caso de un centro privado, la matrícula se dispara a 22.218 dólares de media (16.700 €) y el coste total, hasta 33.367 dólares (22.850€)<sup>xli</sup>.
- Por último, “en la década comprendida entre 1993 y 2003, las tasas en los *colleges* y universidades públicas han aumentado casi el 47% en dólares constantes; en las instituciones privadas, esta subida ha sido del 42,4% o 5.835 dólares”<sup>xlii</sup>.

Este impresionante aumento de las matrículas ha conducido a buena parte de los estudiantes americanos a trabajar a tiempo parcial durante los estudios y a endeudarse para poder pagar las matrículas y los costes de mantenimiento. El sistema de préstamos para financiar los estudios goza de amplia difusión en los EEUU y ha llevado a una situación donde la deuda media contraída por los estudiantes asciende a 19.000 dólares, según el *National Center for Education Statics*.<sup>xliii</sup> Otros datos, afirman que la media del endeudamiento ya en el año 2002 era de 18.900 dólares, duplicando la cantidad a la que ascendía en 1992, que era de 9.200 dólares. Si a esto se le suma el endeudamiento a través de las tarjetas de crédito -3.000 dólares en 2002- la media aumenta a cerca de 22.000 dólares. Podemos suponer que la deuda media de los estudiantes sobrepasa hoy los 30.000 dólares, sin considerar otros préstamos privados u otras deudas contraídas por los padres<sup>xliv</sup>.

En el Estado español el curso académico 2007-2008 conoció, junto a la implementación de los Masteres del proceso de Bolonia (que triplicaron las tasas de los antiguos cursos de doctorado), esta nueva forma de financiación de los estudios: las becas-préstamo otorgados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) dirigidos a costear los estudios de máster oficiales. En la actualidad dichos préstamos se otorgan con peores condiciones: ya no hay interés cero sino un “interés fijo”, ya no se puede retrasar el pago si se ingresan menos de 22.000 euros al año y sólo habrá un año de plazo para empezar a devolver el dinero una vez terminado el postgrado, con lo que aumentan las cuotas, al reducirse los plazos de amortización<sup>xlv</sup>.

El derecho a estudiar viene sustituido por el aumento de barreras económicas al acceso a la universidad y supone que aquellos “clientes” que quieran estudiar deben contraer un compromiso de pago futuro de los costes de su educación universitaria. Algo así como las hipotecas del mundo inmobiliario aplicado al derecho a estudiar. Y, como en el caso de la explosión de burbuja

inmobiliaria y la crisis hipotecaria a la que asistimos en la actualidad, estamos ante el nacimiento de otra burbuja producida por el incremento astronómico de las matrículas universitarias y del volumen y cuantía de los préstamos a los estudiantes para poder hacerle frente. Como señala MCCLanahan,

El crédito es un medio para la privatización: la titularización de la deuda estudiantil (la transferencia de las relaciones crediticias a los mercados especulativos) y la privatización de la enseñanza pública superior (aumento astronómico de las matrículas) forman parte del mismo proceso, del mismo modo que el aumento de los precios en la compra de vivienda estaba totalmente relacionada con la disponibilidad de hipotecas de bajo coste, lo cual era de por sí una consecuencia de la titularización de dicho crédito en los mercados especulativos<sup>xlvi</sup>

En conclusión, dado que el objetivo político establecido por la Estrategia de Lisboa (ahora por la Estrategia UE 2020) es aumentar tanto el número de licenciados en la cohorte de 30-34 años (hasta el 40%) como la financiación pública de la educación superior europeas para alcanzar los niveles de los competidores en la arena internacional (EEUU y Japón), y como este aumento (hasta el 2% del PIB) es cuestionado tanto por los límites al gasto público establecidos por el pacto de estabilidad y las políticas de austeridad como por las “disfunciones” actuales de la universidad (altas tasas de abandono, desempleo de los graduados), se diseña un modelo de universidad y de financiación (principalmente a través del proceso de Bolonia y del Espacio Europeo de Investigación) más acorde a la “producción flexible” de estudiantes que pagan y se endeudan para su propia “empleabilidad” y de conocimiento susceptible de ser valorizado por el entorno empresarial, gracias a las transferencias de los resultados de la investigación procedente de las universidades

Una universidad que se concibe cada vez más como un “servicio” que se debe pagar por parte de los estudiantes “clientes” y cuya estrategia fundamental es dedicarse a la captación de fondos a través del aumento de las contribuciones privadas (tasas, colaboración con la industria, atractividad internacional de estudiantes, etc.).

### **1.3 .Corporate university: la Nueva Gestión Pública al asalto de las Universidades.**

Haciéndose eco de la lucha contra la hipertrofia burocrática del Estado de bienestar y en el marco de la dimensión intraestatal de la ideología neoliberal, surge la conocida como Nueva Gestión Pública (*New Public Management*) de moda por los círculos académicos y de gobierno. Esta técnica de gestión privada de lo público, impone nuevos modelos de gestión de los servicios públicos que se asemejan, en buena medida, a las empresas privadas. La NGP se pone en práctica a través de medidas que hoy en día se han convertido en familiares:

a) El desplazamiento progresivo de las instituciones socialdemócratas hacia servicios públicos privatizados en favor de grandes sociedades anónimas;

- b) La sumisión de las instituciones públicas a criterios de medida y a normas de eficacia (y de rentabilidad) directamente importadas del *management* de las grandes empresas privadas, lo que implica la introducción de la concurrencia en los cuasi-mercados donde los usuarios de los servicios tienen que ser considerados como clientes, a los cuales, se les proponen productos atractivos;
- c) Una concepción microeconómica que considera los salarios como una carga presupuestaria, en vez de ver en ellos también, la posibilidad de aumentar el poder adquisitivo y, por tanto, la demanda social;
- d) *Last but not least*, una concepción del papel del Estado reducido a su mínima expresión (*gardien de nuit*: policía, prisiones, ejército).

Las implicaciones de la introducción de este tipo de principios y medidas en las instituciones universitarias las podemos deducir del proceso americano de des-democratización: en primer lugar, el productor se convierte en una “universidad emprendedora” que recibe financiación pública y privada y que realiza también actividades comerciales, disponiendo de autonomía de gestión de sus activos y su personal; puede desarrollar estrategias competitivas, crear filiales y fusionarse, asociarse a empresas privadas; en segundo lugar, debe disponer de herramientas específicas (estándares e indicadores) dirigidos a informar a los clientes sobre la calidad del “producto” y trasladar a los financiadores-accionistas los instrumentos de control de objetivos y de seguimiento de resultados, pues éstos suponen la “rendición de cuentas” (*accountability*) del productor. Algunos precedentes existen en el mercado de productos manufacturados, a través de la certificación de calidad ISO que facilita los intercambios internacionales<sup>xlvii</sup>.

El proceso de transición de la universidad de masas a la universidad-empresa, va fomentado a través de la introducción de mecanismos de gestión empresarial de las universidades. Esto afecta en primer lugar, a los órganos de gobierno de los centros universitarios. De marcada tradición estamental, los órganos que rigen el destino de las universidades no se han visto modificados en lo esencial por el triunfo de las revoluciones burguesas. De esta manera han mantenido prácticamente la misma estructura de la universidad medieval y de gobierno estamental. En efecto, el tránsito hacia la universidad de masas no fue acompañado de la democratización de las estructuras de gobierno. En cambio, el advenimiento de la universidad-empresa en la era de la “economía del conocimiento” está conociendo transformaciones más profundas en las estructuras de gobierno universitario que la producida durante décadas de democratización parcial en el acceso a la universidad que condujeron al modelo de universidad nacido de la segunda guerra mundial y hecho realidad en las décadas precedentes. Entre estas modificaciones podemos destacar, “la transformación de los órganos de gobierno de las universidades según el modelo de administración de las empresas: presidencialismo, autonomización de la gestión y apertura al tejido patronal local y estatal (consejos sociales, *consigli di amministrazione*, *board*), reforzamiento del corporativismo estamental<sup>xlviii</sup>”. Así, los *Consejos Sociales* deben transformarse en auténticos

consejos de administración, que designen y den directrices a la máxima autoridad ejecutiva (rector o rectora) así como una estructura jerárquica (“cadena de mando”) de poder de los rectorados hacia las direcciones de las facultades, escuelas, departamentos y otras unidades, que ya no sean elegidos<sup>xlix</sup>. El espejo en el que se refleja esta realidad son las universidades americanas, que tienen modelos de gobierno de tipo empresarial o “vertical” independientemente del carácter público o privado de la institución. El *Board* o consejo social goza de autonomía del poder político con mecanismos similares a los bancos centrales independientes

Uno de los elementos fundamentales para la gestión profesional de la universidad son las *agencias nacionales de evaluación de la calidad* con origen en el mundo empresarial<sup>l</sup>. Estas agencias, previstas como elemento fundamental del “proceso de Bolonia”, han comenzado ya su andadura en diversos países de la UE y su forma reviste claras analogías con los departamentos de recursos humanos de las empresas. El sentido general es que los proveedores de “servicios de enseñanza” (entiéndase las universidades) estén involucrados en una competición monopolística acerca de la reputación de sus productos-licenciaturas, dependientes de la adquisición de certificados de calidad: la certificación aseguradora de la calidad (como por ejemplo la ISO 9000) en base a la hipótesis de que para el cliente (estudiantes o “empleadores”) la calidad de proceso de producción garantiza el producto; así, la acreditación por agencias, públicas o privadas, puede asegurar no solamente la calidad del proceso (acreditación del establecimiento) sino también la conformidad a un referencial de producto (acreditación de programas) establecido o reconocido por los poderes públicos, las organizaciones patronales, por grupos de expertos o por una asociación prestataria de servicios de enseñanza. Estos *labels* costosos se proponen en un mercado en el que se multiplican las agencias “independientes” (de los Estados) y los esfuerzos de control de calidad de estas agencias por organizaciones internacionales que hasta ahora sólo habían logrado establecer códigos de “buena conducta” sin sanciones. Capitalizados en las estrategias de marketing de los establecimientos, estos *labels* favorecen la concentración, eliminando los establecimientos o departamentos más pequeños o menos dotados<sup>li</sup>.

La red europea de agencias de calidad (ENQA), elabora “estándares de calidad” y establece mecanismos internos y “externos” de evaluación de la calidad. Básicamente, valora los *outputs* de las universidades para establecer un *ranking* entre ellas, en virtud del cual provee la *financiación* según parámetros *competitivos*. Permite a agentes “externos” a las universidades y a las instituciones de los ministerios de educación, elaborar los parámetros que deben satisfacer las universidades en cuanto a sus *outputs*, estándares de calidad que obligan a las universidades a adaptarse a la lógica concurrencial para la captación de recursos<sup>lii</sup>. Es un mercado esencialmente comercial e incontrolable dado que todo productor de *ranking* elige libremente sus criterios y su ponderación. Se trata de un fenómeno análogo al que tiene lugar en la “producción flexible”, en la cual, los ensambladores elaboran estándares a los que deben adaptarse los proveedores.

La agenda “modernizadora” para las universidades de la Comisión europea, incluye “nuevos sistemas internos de *gobernanza* basados en la gestión profesional de recursos humanos, inversiones y procedimiento administrativo (...) Hay una gran necesidad de expertos dedicados a la gestión universitaria y a la formación de liderazgo”<sup>iii</sup>. Ante la retirada del Estado como financiador esencial de la universidad, tal y como apuntaba en el punto anterior, se le asignan nuevas misiones, como la orientación estratégica del sistema, reducida a la garantía de la “rendición de cuentas (*accountability*), calidad, eficiencia y seguimiento de los objetivos”<sup>iv</sup>. La introducción de *managers* universitarios, figura análoga al manager del mundo de la empresa, responde a las estrategias de “modernización” en la gestión universitaria: definición de prioridades (objetivos) a medio-plazo (áreas de investigación, enseñanza y servicios) y orientar el esfuerzo colectivo a estas metas; la gestión y el desarrollo de sus recursos humanos y por último, la gestión profesional de los recursos (presupuestos, inversiones y préstamos) así como la comunicación externa (imagen de los edificios, marca-logo corporativo de las universidades, etc.)

En el Estado español, el documento antes señalado, la *Estrategia Universidad 2015*, recoge plenamente esta orientación al señalar que los sistemas universitarios de origen anglosajón gozan de una mejor regulación normativa y practican más la auto-regulación, con comportamientos menos rígidos y más adaptativos a las necesidades del entorno. Por ello, propone una lista de reformas de los sistemas de gobierno de las universidades en sintonía con el modelo americano: mayor autonomía institucional de las universidades para fijar objetivos y estrategias; reducción del peso de los colectivos académicos en la elección de los responsables ejecutivos principales de la universidad; participación creciente de directivos externos a las universidades, con bajo perfil político, en los máximos órganos de dirección; designación directa de los decanos y los directores de departamento por el rector; profesionalización creciente de los directivos de la gestión universitaria, importancia creciente de la rendición de cuentas y reducción sustancial de los controles *ex ante*, etc.<sup>v</sup>.

La cultura empresarial penetra en los ateneos. La autonomía universitaria deviene heteronomía mercantil. La Universidad “empresadora”, tal y como la definen los teóricos de la universidad-empresa<sup>vi</sup>, debe minimizar, lo que en la literatura económica neoclásica se define como “costes de transacción”, promoviendo una cultura capaz de asumir riesgos en la gestión de sus “recursos humanos”. En la práctica esto se ha traducido por el momento, en la “externalización” (*outsourcing*) de ciertos servicios esenciales de las universidades (reprografías, librerías, manutención, limpieza, seguridad, hostelería, etc.) y de espacios (banca, publicidad, etc.) siendo todos ellos negocios rentables para el “privado”, que se encuentra en un mercado “cautivo” y sin competencia. Buena forma también para el aumento de los beneficios de los adjudicatarios de las licencias, los cuales a través de las “subcontrataciones” en cadena, que se suceden sobre todo en los servicios esenciales que indicaba, y que en la mayoría de los casos han generado un deterioro de las condiciones laborales y salariales de los trabajadores que soportan la infraestructura material de las universidades.

Los efectos de este tipo de medidas son los siguientes: la Nueva Gestión “Pública” tiende a imponer al conjunto de la sociedad una presión de rentabilidad y de eficacia maximal con ciertos costes psicosociales enormes; en vez de reducir la hipertrofia burocrática crea una nueva capa burocrática suplementaria, encargada de controlar la eficacia del servicios prestado a la clientela y medir los “resultados”<sup>lvii</sup>: un estudio saca a relucir que en los 25 años que separan 1976 del 2001 en las universidades americanas en las cuales se ha aplicado a ultranza el modelo de gestión descrito, “el personal de administración y servicios (*administrative staff employment*) en los *colleges* y en las universidades se incrementó en un 50,1%. En el mismo período, el empleo de profesionales no ligados a las facultades (*non-faculty professionals*) creció en un 239,9% -una tasa mucho más rápida que los profesionales ligados a las facultades 75,8% y que los asistentes a la docencia y a la investigación (63,1%)”<sup>lviii</sup>

Para una segunda fase de “modernización” de las universidades, se proyecta “aumentar los incentivos para una relación estructurada con la industria”<sup>lix</sup>. Esta aparece como una necesidad estratégica del período de cara a transferir los resultados de la investigación al entorno productivo. Entorno productivo, que ante los ingentes gastos en I+D+i por parte de las grandes corporaciones multinacionales y su difícil *valorización* inmediata, piensa a su vez en un *outsourcing* de parte del gasto I+D+i a las universidades.

Para este fin, y ante la escasez de recursos públicos y la búsqueda de financiación privada por parte de las universidades públicas, se promueven la creación de empresas *spin off* Estas empresas de base tecnológica (como las *start up*) tienen su origen en la industria biotecnológica de los EEUU y consiste en la generación de pequeñas empresas por parte de los científicos de las principales universidades. Se crean para que el personal investigador del sector público pueda “comercializar una invención”. En el lenguaje económico, *spin off*, quiere decir “autonomización de unidades, una forma de semi-integración entre unidades de capital, donde una empresa da la independencia a una de sus unidades para permitirle desarrollar nuevos productos, manteniendo los vínculos técnicos, organizativos e/o informales con la nueva empresa creada”<sup>lx</sup>

Esta empresarialización de la actividad investigadora universitaria permite introducir un clima profesional en las universidades, así como la movilidad física y virtual a nivel europeo y entre la universidad y la industria, para “compartir los beneficios de las consultas, las *patentes* y los contratos de investigación”<sup>lxi</sup>. Es decir, un proceso de “externalización” (*outsourcing*) de los sectores rentables de la investigación manteniendo los vínculos técnicos, organizacionales o informales, con la universidad de procedencia y aprovechando sus equipamientos (infraestructura), plantilla y sus redes internacionales.

## **DE LAS CÁTEDRAS DE EXCELENCIA A LAS BECAS DE AYUDANTES. Fragmentación y precariedad en la universidad**

Begoña Marugán Pintos (bmarugan@polsoc.uc3m.es)  
Jesús Cruces Aguilera (jcruces@polsoc.uc3m.es)

Universidad Carlos III de Madrid

### **Abstract**

El objetivo de esta comunicación es analizar la multiplicidad de figuras y de condiciones laborales que existen en la actualidad en la Universidad Carlos III de Madrid. Este diverso mapa laboral ha creado y fomentado, en las dos últimas décadas, la implantación del individualismo como lógica dominante, de modo que, en un momento de crisis sistémica como en el que nos encontramos, se hace prácticamente inviable la defensa colectiva de los derechos.

Se trata de establecer: por un lado, los puntos comunes que atraviesan a las distintas figuras precarias, y por otro, de mostrar cómo la financiación se centra en figuras laborales de carácter excepcional, con la que podría sufragarse a un número elevado y estable de personal docente e investigador. Esto servirá para mostrar la ilógica gestión realizada hasta ahora. La política actual de recortes es el resultado de una estrategia premeditada que, en algún sentido, aún se podría evitar, aunque estemos en un aparente camino sin retorno hacia un modelo elitista de universidad.

## **DE LAS CÁTEDRAS DE EXCELENCIA A LAS BECAS DE AYUDANTES. Fragmentación y precariedad en la universidad**

La oportunidad de presentar una comunicación sobre la universidad en este Encuentro se ha visto reforzada por el interés que tiene debatir sobre el papel de la universidad en la actualidad. Como docentes estamos implicados en el devenir de la misma, pero como sociólogos, la universidad se presenta como una institución crucial a la hora de analizar la realidad social y proyectar un hipotético futuro. De hecho, “la adaptación de la educación a las nuevas exigencias de nuestro tiempo no es una cuestión que afecte exclusivamente a las actuales instituciones de enseñanza superior; se trata de un tema que interesa y que, en muchos países, preocupa hondamente al conjunto de la sociedad” (Informe Bricall; 2000:10). La universidad representa un papel central en la lógica actual, que es la económica. Como diría Schumpeter (1984) la lógica actual se traduce en que: “el modelo económico es la matriz de la lógica”. En concreto, desde nuestro punto de vista, resulta interesante mostrar cómo en la Universidad se reproducen los mismos procesos que se dan y se denuncian- aunque aquí está tardándose mucho más<sup>lxii</sup>- en otros ámbitos y sectores del mercado laboral.

Si se atiende a la universidad como espacio de contratación laboral, la precariedad aparece como una de sus características. Obviamente la precariedad no es lo único que caracteriza a la universidad, sin embargo, escribimos sobre la misma porque, al igual que a otros colectivos y personas (Fractalidades en Investigación Crítica y Alfama, E., Montenegro, M. y Ribera; 2005), nos interesa participar en los procesos de resonancias y agregaciones políticas que se están generando en torno a este concepto. La precariedad está movilizándolo a personas de diferentes espacios sociales y políticos. Ha dado nombre a un malestar en el que pretendemos colaborar lanzando esta comunicación.

Esta comunicación nació hace más de un año, curiosamente con un proceso, aparentemente tan poco “científico” como una elección a rector. El 7 de marzo de 2011 se celebró la primera vuelta de las elecciones para ocupar el puesto del Rectorado de la Universidad Carlos III de Madrid. En esa primera vuelta murieron todas las esperanzas de cambio que había puesto el equipo de la campaña de Francisco Marcellán. Este equipo había elaborado un programa desde abajo, a partir de reunir a las personas interesadas de los diferentes colectivos de la comunidad universitaria: PDI, Precari@s, PAS y estudiantes. Del colectivo precario se hizo un grupo específico porque era evidente que vivían una realidad distinta al resto de los colectivos, como la campaña y las votaciones demostraron posteriormente. Para poder determinar con exactitud tanto las posibles, variadas y diversas situaciones de las personas “precarías” se realizaron varios talleres. En los talleres se agrupaba a cada una de las figuras pre-laborales o contratadas para conocer sus condiciones laborales, docentes e investigadoras y poder formular propuestas de mejora concretas. Parte de esta comunicación es el resumen de aquellos talleres donde personas becarios/as, ayudantes, contratadas doctoras y asociadas, entre otras, expresaron en voz alta y pusieron en común, en muchos casos por primera

vez, su situación laboral. Vaya por tanto a todas estas personas nuestro agradecimiento y la dedicación de esta comunicación.

Sí este fue el origen, el deseo de algunas personas de continuar reflexionando sobre esta situación lo ha sido de la idea de presentar estas páginas. La reflexión sobre la universidad se podría haber hecho en claves diversas, pero se aborda desde la sociología del trabajo, puesto que una de las dimensiones en que se puede observar con más nitidez la precariedad de la universidad reside en las condiciones de trabajo del personal laboral en ella empleado.

Pero además, para cerrar el círculo, si el origen de este texto está en un hecho político, el de la tesis que se mantiene, su utilidad y la finalidad que con ella se busca también lo es. En un momento de grave amenaza para lo público en general, y para la universidad en particular<sup>lxiii</sup>, se hace preciso entender la dificultad de organizar una oposición tan fuerte como las medidas que se imponen. Dibujar la trayectoria que se ha seguido en la universidad durante los últimos quince años y la fragmentación y atomización que este modelo de universidad ha supuesto podría contribuir a deconstruir el proceso de desunión y, a partir de estas huellas en las que se refleja la dispersión, volver a crear nuevos vínculos. Por tanto, iniciemos el recorrido contextualizando el proceso y describiendo algunas de sus características, para pasar luego a ver cómo éstas se reproducen en la Universidad Carlos III de Madrid; una universidad que se ha presentado como ejemplo modélico del nuevo paradigma.

En estas páginas se realiza una primera aproximación a esta cuestión, sobre la que se espera poder seguir trabajando.

## **1.- El papel de la universidad en la “sociedad del conocimiento”.**

### **1.1.- “Capitalismo cognitivo”**

En las últimas dos décadas, el camino recorrido por las instituciones europeas con respecto a las políticas económicas y sociales ha estado articulado por el impulso de la denominada “sociedad del conocimiento”<sup>lxiv</sup>. Desde el *Consejo Europeo de Lisboa* (2000) las políticas europeas han estado encaminadas a “preparar el paso a una economía competitiva y dinámica basada en el conocimiento, y a modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar”. La “sociedad del conocimiento” es el elemento que, según estos postulados, permitiría, en último término, alcanzar un crecimiento económico y una mayor igualdad de oportunidades.

Sin embargo, lejos de lo que pudiera plantearse, el discurso de la “sociedad del conocimiento” ha sido la palanca de cambio que ha permitido legitimar y articular un discurso a favor de procesos de cambio de enorme calado que se vienen produciendo desde la década de los ochenta y que configuran la sociedad postmoderna. De hecho, aunque es frecuente la utilización de “sociedad del conocimiento”<sup>lxv</sup> para describir la realidad actual, creemos que es más preciso referirse a la de “capitalismo cognitivo”. Hoy en día, el conocimiento es la gran mercancía, la “metamercancía” sobre la que se

organiza la sociedad y la realidad que percibimos (Alonso, 2009). La lógica dominante, arrinconando lo material, se basa en el discurso - en concreto en el discurso gerencial- y en el trabajo inmaterial. El valor de uso ya no es el punto fijo sobre el cual basar el valor mercantil y determinadas reformas se realizan para adaptar determinadas instituciones a las nuevas lógicas. La centralidad de la producción del valor está en el conocimiento, especialmente, cuando éste es valorizable en el corto plazo (Ferreiro;2010:115). Autores como Luis Enrique Alonso, Carlos Fernández y José María Nyssen (2009) plantean que la reforma educativa se hace para ajustar los desfases de la institución académica a la lógica ideológica e instrumental del orden de esta nueva fase del capitalismo<sup>lxvi</sup>. En este cambio de modelo las universidades están sirviendo, por un lado, de elemento dinamizador del cambio<sup>lxvii</sup>, y por otro, se están viendo atrapadas por el mismo<sup>lxviii</sup>.

Se considera que Europa “necesita un entorno universitario saneado y floreciente” que permita conseguir la “excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento” y lograr el objetivo de convertirse “en la economía más competitiva y dinámica del mundo”. Una condición necesaria dentro de la *Estrategia de Lisboa* y las políticas educativas, en las que se demanda a los países europeos “un planteamiento global y coherente de las políticas nacionales en el ámbito de la educación en la Unión Europea” centrado en la mejora de “la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación (...) a fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía de mañana”<sup>lxix</sup>. Procesos como Bolonia<sup>lxx</sup>, iniciado a finales de la década de los noventa, se insertan claramente en el nuevo paradigma de lograr la convergencia de las políticas universitarias europeas hacia la mercantilización y liberalización de la educación superior<sup>lxxi</sup>. La construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* se realiza bajo un sistema marcadamente liberal, de modo que el proyecto político-económico acaba teniendo la productividad, la competitividad, la empleabilidad y la mercantilización como sus elementos centrales (Ferreiro; 2010:114).

La articulación de los procesos productivos inmateriales en el contexto del capitalismo cognitivo han incidido en los procesos de reformas de los sistemas de educación superior, como es el caso del [Plan Bolonia](#), definiéndose en relación a la necesidad de regular el flujo de los conocimientos desarrollados en la academia, controlando aquellos elementos que exceden el marco definido por la demanda de saberes desde el mundo empresarial, articulando aquello que autores ligados a la [Universidad Nómada](#) han planteado como el surgimiento de la Universidad-Empresa (Donaire Palma;2011). En el libro “La universidad en conflicto”, Montserrat Galcerán, denomina universidad-empresa<sup>lxxii</sup> a la transformación que se ha producido en la universidad como resultado de la incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual (2010:15). Una inclusión de la que no cabe ninguna duda – como ahora veremos- y que ha venido avalada por todo un discurso economicista que se reproduce incluso entre los opositores a la utilización mercantilista de la misma. La consigna de la “educación como inversión” sería el mejor ejemplo de colonización de esta potente ideología<sup>lxxiii</sup>. Los aspectos económicos han silenciado las necesidades humanas y la universidad ya no se

entiende como “una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados” (Informe Bricall; 2000:2), sino como “escuela de mano de obra”<sup>lxxiv</sup>. Bajo la teoría del capital humano se anima a los y las jóvenes a invertir en su formación para una futura mejor posición socio-laboral. Las dificultades económicas de acceso para las familias de clases bajas, a través del incremento de tasas, se solventan apelando a la responsabilidad individual de los jóvenes y las jóvenes. A ellos, se les hace creer, que las condiciones materiales no determinarán su futuro y que son ellos, únicamente, los responsables de su destino, ya que pueden acudir a un préstamo financiero otorgado por algún banco para poder acceder a la formación académica. Este préstamo lo devolverían una vez concluida su formación, cuando encuentren un empleo. Este proceso de financiarización, actualmente tan en boga en este momento de crisis del empleo, puede dejar a los jóvenes y a sus familias en una situación de endeudamiento constante.

La Universidad está caminando por un discurso gerencial marcadamente individualista. El marco que define el riesgo existente en el proceso de formación y acceso al mercado laboral recae casi por completo en el individuo<sup>lxxv</sup>. Procesos como el aumento de los costes universitarios y la financiarización de la carrera universitaria son dos buenos ejemplos de ello.

En línea con esta propuesta, se ha puesto en un primer plano la capacidad “empresarial” del alumnado y de una universidad regida por criterios **utilitaristas** del conocimiento. Tal y como recogen las políticas europeas, este carácter útil se realiza a partir de las “competencias”, de una oferta formativa centrada en atender las necesidades del mercado y en la aplicación práctica y tecnológica del conocimiento.

En el sistema de enseñanza superior, cada vez más, se utiliza como instrumentos de medición de adecuación de las competencias<sup>lxxvi</sup> al mercado. Despreciando los contenidos y fomentando habilidades y actitudes fordistas, la universidad, más que garantizar la empleabilidad, trata de conseguir en el alumnado los requisitos del sistema postfordista (Alfama y otros, 2005).

Una de las habilidades más útiles es la **adaptabilidad**. De hecho, en la “sociedad del conocimiento” constantemente se pide a las personas un esfuerzo para adaptarse a los nuevos cambios, “se pide un esfuerzo de formación reciclaje y prácticas a cuenta del buscador de empleo, y se les anima a luchar contra la dificultad a encontrarlo, creando empresas propias o auto empleándose, porque frente a la idea de que todo el mundo es trabajador en potencia (típica de la era socialdemócrata), el nuevo *management* ha impuesto la idea contrario de que todos tenemos capital (económico, social, humano, simbólico, relacional, etc.) y somos empresarios, cuanto menos, empresarios de nosotros mismos<sup>lxxvii</sup> (Le Goff, 2000, en Alonso, 2009).

A lo que se suma la imperiosa necesidad que tienen las universidades de lograr la “excelencia”. En 2003, la Comisión Europea se refería a la “excelencia” como

necesidad: “Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa” (COM; 2003: 1)<sup>lxxviii</sup>.

## 1.2.- Excelencia

La “excelencia”, tanto en la gestión de las universidades como en la calidad de la educación e investigación que se realiza, se ha convertido en un mantra que se utiliza como elemento publicitario. Así podemos encontrar por ejemplo. “La Universidad Carlos III de Madrid se ha distinguido por considerar su actividad internacional como uno de los ejes centrales para conseguir sus metas de excelencia docente e investigadora. Una de las líneas prioritarias ha sido desde sus orígenes la atracción de talento que ayude a consolidar el proyecto de universidad que la comunidad universitaria quiere y que la sociedad demanda, y que se ha visto plasmado en el plan estratégico 2010-2015 y en el proyecto de Campus de Excelencia concedido a la Universidad en su primera convocatoria”<sup>lxxix</sup>

Recientemente, la Presidenta de los rectores de las universidades españolas definía los “Campus de Excelencia” como “una filosofía novedosa basada en los conceptos de agregación, especialización, movilidad, integración con las políticas regionales, internacionalización e impulso de la función social”. Se trata de “forma distinta de conseguir los recursos”, que conlleva “una nueva mentalidad, que obliga a las universidades a modificar su modelo de gobernanza, a compartir recursos de forma eficiente con otras entidades, a esforzarse por ser socialmente rentables y, en definitiva, a alinear todas sus políticas en busca de un fin concreto, que es la excelencia en las funciones que la enseñanza superior tiene asignadas”<sup>lxxx</sup>.

La concentración de la oferta universitaria, mediante el desarrollo de grandes universidades o consorcios de universidades y la especialización de determinados centros para convertirse en referencia mundial en una determinada disciplina son un buen ejemplo de ello<sup>lxxxi</sup>. Las universidades están adoptando una estrategia multicampus, con la apertura de centros en otros países, optando por fusiones, adquisiciones y/o alianzas estratégicas con centros extranjeros, así como por una mayor vinculación con el sector privado (partenariado). En definitiva, lo que se está replanteando es la función misma de la Universidad, su relación con las empresas, su entorno y su modelo de financiación, considerando la necesidad de reestructurar el sistema universitario de igual manera que el sistema económico. Toda una revolución, según la Presidenta de los rectores, con la que se persigue “la eficiencia en el uso de los recursos, el impulso de la transferencia del conocimiento y una respuesta sólida a las demandas sociales”. En el caso de España, se admite que la incorporación de este modelo, no sólo está suponiendo un salto cualitativo de enorme envergadura, sino que además se ha realizado con pocos recursos. Sin ningún tipo de sonrojo, se remarca que “mientras que en Alemania se han destinado más de 2 mil millones al programa de los Campus de Excelencia Universitarios, España ha sido capaz de ponerlos en marcha con una inversión cinco veces inferior” (De la Cruz; 2012).

El concepto de la excelencia induce a confusión. La “excelencia”, a la que se le suele añadir el adjetivo de “científica”, parece indicar que los centros en cuestión destacarían por su calidad académica y profesional. Sin embargo, se utiliza de forma recurrente para definir la “capacidad para producir conocimientos explotables con fines industriales”, es decir, desde la asunción de criterios empresariales y como salida al mercado. Así pues, cuando se propone la constitución de los “Campus de Excelencia”, lo que realmente se está planteando es la configuración de parques tecnológicos combinados de empresas y centros de estudios e investigación y no de centros académicos relevantes (Galcerán, 2010).

La excelencia revela el verdadero sentido del discurso de la “sociedad del conocimiento”: no interesa una sociedad articulada por el conocimiento compartido de forma participativa entre los distintos centros académicos, sino más bien la “economía del conocimiento”, en la que las universidades trabajen por y para el sector productivo, siguiendo la lógica y los valores que el mercado les imponen. La eficacia y la excelencia del sistema universitario se alcanzan si se atiende a los criterios y consejos empresariales, convenientemente incorporados dentro de las políticas europeas de convergencia de la educación superior.

Para lo cual, se considera primordial la entrada del capital privado en el sistema educativo, a fin de “instaurar asociaciones y poner a disposición incentivos para conseguir un crecimiento sostenido de las inversiones de las empresas y los particulares; concentrar la financiación en los ámbitos que pueden producir mejores resultados”<sup>lxxxii</sup>. En la universidad Carlos III, esto se ha traducido en la alianza con la banca. “En 2007 el Banco Santander y la universidad Carlos III de Madrid firmaron un convenio para la creación del programa de Cátedras de Excelencia Universidad Carlos III de Madrid-Banco Santander, que tenía como objetivo promover la excelencia investigadora mediante la atracción de investigadores de primera línea mundial a la universidad, para facilitar que nuestros departamentos, institutos y grupos de investigación incrementaran sus lazos internacionales y así mejoraran sus capacidades científico-técnicas, desarrollaran colaboraciones estables y compartieran experiencias docentes e investigadoras con estos reconocidos investigadores”<sup>lxxxiii</sup>

### **1.3.- Fragmentación y precariedad**

Otras de las características de este nuevo modelo de universidad son más visibles atendiendo a los efectos que está teniendo la universidad-empresa. Destacaríamos la fragmentación en varios niveles, hasta llegar a la atomización, como ahora veremos, y la precarización de las condiciones laborales del personal contratado a su servicio.

La organización de un movimiento social colectivo de defensa de la universidad pública está resultando difícil porque se ha producido un proceso de sucesivas segmentaciones que recorre todo los ámbitos:

- a) Empezando primero por la diferenciación entre las propias universidades, a las que se ha puesto a competir entre ellas. Se ha

creando una dualidad de centros entre las universidades de primera y las demás.

- b) También se fragmenta por ciclos, tipo de formación, programas, ciclos, sectores prioritarios, etc. Por poner un ejemplo, las líneas prioritarias de investigación privilegian, desde hace años, la investigación en ciencias de la vida y especialmente en biotecnología que entre otros aspectos es un espacio preferente de investigación para la industria, especialmente la farmacéutica. (Galcerán;2010:16). En cambio, los fondos para la investigación en ciencias sociales y humanidades son muy escasos.
- c) Y, una vez despiezada la universidad, dentro de cada una de las mismas, se fragmenta primero por campus, después por departamentos, dentro de éstos por áreas y en las áreas por categorías laborales. La división entre personal de administración y servicios (PAS) y personal docente e investigador es obvia, pero no lo es menos la existente entre las personas pertenecientes al cuerpo docente y el contratado y dentro de los contratados encontramos una multiplicidad de figuras (interinos, asociados, ayudantes, becarios, sujetos a proyectos, etc.) con diferentes condiciones laborales.

A las universidades se les ha puesto a competir entre ellas. La aplicación de la excelencia se supone exige rendimientos precisos. De hecho es fácil encontrar e incluso que lleguen a tu correo ranking de universidades. Como si de una competición se tratara, el miércoles 9 de mayo de 2012, se podía leer en el diario El Mundo: “En la duodécima edición de este especial, se recogen las instituciones académicas mejor valoradas y las 50 titulaciones más demandadas por los estudiantes. Un total de 48 centros de educación superior han conseguido un puesto en el ‘medallero’. Casi el 80% de las universidades que se recogen en el ranking pertenecen al sistema público, que continúa siendo la opción más popular. No obstante, los centros privados han ganado terreno en esta ocasión con la incorporación de dos nuevos representantes en el podio”<sup>lxxxiv</sup> (El Mundo;2012).

Incluso, desde 2004, se publica, dos veces al año, el Ranking Web de Universidades, que contiene información sobre unas 20.000 Instituciones de Educación Superior de todo el mundo para conocer el rendimiento web de las instituciones<sup>lxxxv</sup>.

En la academia y la opinión pública se habla de universidades de primera, para diferenciarlas de las demás. A partir de los años noventa, el Banco Mundial, potenciando la mercantilización de los conocimientos, animaba la creación de mercados globales de la educación superior, como salida a los problemas de la universidad (Sosa Santos;2006). En la etapa de la globalización y ante el prestigio de las universidades americanas, desde la U.E, “se plantea la cuestión de su capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero”<sup>lxxxvi</sup>. Ante esta situación se da una carrera competitiva y jerárquica entre los centros para atraer a los mejores estudiantes<sup>lxxxvii</sup>, lo que a su vez permitirá, que un centro esté mejor colocado al obtener mejores resultados y logre una mayor financiación, y así sucesivamente hasta crear una dualización de centros, distinguiendo los de primera, centros de excelencia con financiación y mejores condiciones -no

siempre laborales para su personal- y el resto, peor dotados y con problemas financieros (Galcerán;2010), ya que la cuestión de la financiación no se puede separar de la calidad de la enseñanza. La propia Comunidad Europea, en sus comunicaciones, señala “que es necesario realizar inversiones suplementarias no sólo en la investigación y el desarrollo y en las tecnologías de la información y la comunicación, sino también en sistema de educación y formación en su conjunto (...) si bien se reconoce que, en el modelo social europeo, la inversión privada ha sido considerada siempre un complemento a la inversión pública”<sup>lxxxviii</sup>. Si la excelencia está en función de la inversión, como es obvio. La progresiva descapitalización de la universidad pública durante los últimos años, puede ayudar a aventurar el futuro de ésta y la posible utilización de la misma por la empresa privada para sus intereses.

Los dos países que tienen mayor número de centros universitarios de investigación de excelencia entre los mejores del mundo son Estados Unidos y Reino Unido, y en ellos hay una universidad por cada 94.000 y 253.000 habitantes, respectivamente; mientras que en España hay una por cada 582.000 (Pérez y Hernández;2012). El gasto sobre el PIB en educación es muy similar en USA y Europa- en torno al 5%-, lo que es diferente es el peso de la aportación privada (Llopis y otros;2009)<sup>lxxxix</sup>. La inversión privada en la U.E es muy desigual y se concentra en Alemania, Francia, Reino Unido e Italia<sup>xc</sup>. Si atendemos a la financiación de la universidad española comprobamos como ésta es inferior a la de otros países tanto en su labor de producción de investigación – a través de la inversión en I+D+i- como en su tarea de reproducción de conocimientos.

Según Emilio Criado y Alicia Durán (2011), el sector empresarial español no ha incorporado la innovación tecnológica como elemento estratégico de su actuación, aunque ha contado con una ingente cantidad de instrumentos, alimentados por el exponencialmente creciente capítulo 8 de los PGE, que ya supone más del 60% del total del gasto en I+D de la Administración General del Estado (AGE) y con la política fiscal más generosa de la OCDE. Los mecanismos de promoción no han funcionado sino que se ha producido una sustitución de inversiones por ayudas públicas.

En los países más avanzados el porcentaje de inversión privada respecto al total supera el 60%, mientras en España la financiación empresarial supuso, en 2009, el 43,3% del gasto total, con una reducción neta del 8,8% respecto a 2008. Se asiste a un déficit sostenido de los recursos privados aportados al sistema (Criado y Durán;2011). Aunque se ha tratado de aumentar ésta, España es un caso claro de financiación pública.

En cuanto a esta financiación pública, la media europea del gasto público en educación en relación con el PIB era en marzo de 2005, del 5,04%, mientras que la española era del 4,23%. El gasto medio por alumno es ligeramente superior -8.535 euros- a la media europea-8.289 euros-, pero alejado del gasto de países como Alemania – 10.426 euros- Austria -12.813-, Francia -9.302- o Reino Unido -12.106 euros- (Ministerio de Educación, marzo 2009). Pero además, si la inversión privada no funciona como sería deseable, la pública se está reduciendo, produciendo un grave problema de descapitalización de la

universidad. En concreto, en las Universidades madrileñas se ha producido una disminución de recursos en los últimos cuatro años. El Programa 518 para Universidades está actualmente en 1.028.758.649 euros, lo que supone tener el mismo presupuesto que en 2007. Esta reducción afecta especialmente a universidades como la Carlos III de Madrid que, con una transferencia corriente en 2012, de 91.332.667 euros, ha sufrido una disminución del 2,59% respecto al año anterior. Lo que obviamente repercute en el gasto asignado para su personal. La falta de renovación de contratos asociados y ayudantes y el aumento de horas de docencia a las titulares están siendo consecuencias directas de estos recortes en la inversión.

Las universidades disponen de dos tipos de recursos para financiar su actividad: la transferencia de la administración –que como vemos se reduce- y las tasas abonadas por los estudiantes – que por el contrario se incrementan-, lo que genera, no sólo la búsqueda y entrada, bajo criterios de negocio, de las empresas, sino un modelo elitista de universidad en el que la población con menos recursos se verá abocada a realizar una formación generalista de grado, mientras los mejor dotados económicamente accederán a la pluralidad y de diversidad de formación especializada de máster y pos grados<sup>xci</sup>, de diferente precio y calidad; ligado, obviamente, a la dualización de la cualificación del personal docente. Por un lado, los catedráticos y titulares impartirán los cursos especializados y por otro, se contratará masivamente a personal en condiciones laborales precarias. Como se ha visto, se está produciendo una descapitalización de la universidad y las profundas transformaciones en el sistema de organización de la producción y del trabajo<sup>xcii</sup> está posibilitando que la universidad siga funcionando. Y esto, entre otras medidas, gracias a la contratación masiva de personal, en muchos casos, como veremos con el ejemplo de la Carlos III, en precario a los que cuesta poco no renovar, que requiere una proporción mínima de tiempo y de la atención por parte de los gestores. El uso extensivo de una figura como la de asociado permite a los gestores acercarse a la mayoría de los objetivos de la misión institucional a paso más acelerado” (Edu-Factory y Universidad Nómada;2010).

Así, la universidad no sólo funciona como institución reproductora de la lógica de la desregulación, flexibilidad y empleabilidad como modelo en el mercado laboral, que se preconiza desde las instituciones y los mercados europeos, sino que además en la misma se reproduce esta lógica y además de mercantilizar los conocimientos, precariza a su personal.

La marcada desregulación laboral, vinculada a una pérdida progresiva del papel del Estado nación y a una ruptura del “pacto keynesiano” de las décadas anteriores, ha estado sustentada por un discurso gerencial, basado en el conocimiento como elemento de cambio social, sin ninguna (aparente) carga ideológica, y por tanto cuestionamiento en términos políticos<sup>xciii</sup>. Frente a la idea de la “sociedad del conocimiento” como elemento de superación de las debilidades capitalistas, su utilización actual en las políticas económicas y sociales europeas sigue un camino diametralmente opuesto: el camino marcado hacia la desregulación de todas las garantías y derechos colectivos logrados a lo largo de las décadas anteriores. La Universidad española en general y la política de personal de la Universidad Carlos III en particular, son

un buen espacio para comprobar cómo la segmentación y la fragmentación no sólo se han realizado por el camino de la desregulación, sino como han supuesto una pérdida de derecho y están dificultando la articulación de un movimiento de defensa de derechos laborales.

## **2.- El personal docente e investigador en la universidad**

El personal docente e investigador de las universidades españolas, que constituye el cuerpo central de la docencia de las mismas, está siendo noticia estos días, al ser uno de los sujetos más afectados por la reducción de la financiación pública a la que hacíamos referencia. Sin embargo, más allá de la coyuntura actual, es necesario abrir los límites de este debate a espacios en los que se profundice en el análisis del empleo y las condiciones laborales de este colectivo. Lo que supone, en otras palabras, adentrarse a intentar elaborar un primer diagnóstico del modelo de gestión del personal de las universidades españolas.

A falta de datos sobre el personal de administración y servicios, que se tratará de recuperar cuando se trata de analizar las condiciones laborales que se dan en la universidad Carlos III de Madrid, en el presente apartado, se analizan los datos del personal docente e investigador procedentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en dos periodos diferenciados (curso 2004-2005 y curso 2009-2010), tanto para las universidades públicas como para las privadas<sup>xciiv</sup>.

### **2.1.- Datos generales del profesorado universitario**

La evolución del personal docente e investigador de las universidades españolas ha reflejado una dinámica de crecimiento a lo largo de la última década. En el curso 2009-2010 han impartido docencia 110.287 profesores, la mayoría de estos/as en universidades pública (tabla1). Se produce así un crecimiento del 2% del personal con respecto al curso anterior, que se acumula a los sucesivos incrementos que ha venido registrando la universidad española, y que se cifra en un 11% desde el curso 2004-2005.

Sin embargo, es necesario apuntar igualmente que una parte relevante de este crecimiento se debe al impulso, cada vez más notorio, de la universidad privada que, aunque tiene un menor peso en el conjunto del PDI, ha mostrado un mayor dinamismo a lo largo de estos años. Tanto es así que, en el curso 2009-2010, el personal de las universidades privadas aumentó un 4% con respecto al curso anterior y un 15% en relación al de 2004-2005, superando los niveles anteriormente mencionados.

**Tabla 1. Personal docente e investigador en las universidades españolas, según tipo de centro. Cursos 2004-2005 y 2009-2010 (personas y %)**

	2004/2005		2009/2010	
	N	%	N	%
Univ. Públicas	90.309	91,5	100.600	91,2
Univ. Privadas	8.401	8,5	9.687	8,8
<b>Total</b>	<b>98.710</b>	<b>100,0</b>	<b>110.287</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Elaboración propia.**

Este aumento de profesorado ha permitido situar a las universidades españolas dentro del conjunto de países europeos con mejores ratios profesores-alumnos<sup>xcv</sup>, aunque, como consecuencia de la entrada de cohortes de población cada vez menos numerosas, en este mismo periodo ha descendido de forma notable el alumnado de las universidades españolas. De hecho, desde el curso 1999-2000 el número de personas matriculadas en la universidad ha descendido paulatinamente (9 puntos porcentuales hasta el curso 2008-2009), con un leve repunte en el último año.

Por otra parte, también hay que señalar la débil presencia de las mujeres en el conjunto del personal docente e investigador. En conjunto, las mujeres representan el 37% del profesorado existente en el curso 2009-2010, lo que significa que apenas han aumentado su peso a lo largo de los últimos cinco años. Por tipo de universidad, las mujeres tienen una mayor presencia relativa dentro del personal de las universidades privadas que públicas (tabla 2).

**Tabla 2. Personal docente e investigador en las universidades españolas, según tipo de centro y sexo. Cursos 2004-2005 y 2009-2010 (personas y %)**

	2004/2005			2009/2010		
	Hombres	Mujeres	% de mujeres	Hombres	Mujeres	% de mujeres
Univ. Públicas	58.806	31.503	34,9	63.570	37.030	36,8
Univ. Privadas	5.103	3.298	39,3	5.728	3.959	40,9
<b>Total</b>	<b>63.909</b>	<b>34.801</b>	<b>35,3</b>	<b>69.298</b>	<b>40.989</b>	<b>37,2</b>

**Fuente:** Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Elaboración propia.**

Otro de los elementos destacables es la fuerte incidencia de la temporalidad en el empleo. Así, se puede apreciar que el 64% de los docentes e investigadores de las universidades españolas tuvo un contrato temporal en el curso 2009-2010 (tabla3); en otras palabras, más de la mitad de los trabajadores y trabajadoras docentes e investigadoras carece de un empleo estable. Desde este punto de vista, es igualmente preocupante, en cierto modo, que en las universidades públicas exista un mayor peso de la contratación temporal (66%), que en las universidades privadas (53%). Este es un claro ejemplo de la precariedad en el empleo de las universidades públicas, estando en línea con la temporalidad que se da en todo el sector público<sup>xcvi</sup>.

Como ha sucedido a lo largo de la década de los 90, el crecimiento de la contratación temporal de las universidades públicas coincide en el tiempo con la evolución del empleo en las Administraciones Públicas, que ha mostrado un incremento de la temporalidad considerablemente superior al sector privado, y en el que intervienen diversos factores, como la restricción de empleo público y la inadecuada o insuficiente capacidad de financiación para la prestación de servicios con una demanda nueva o creciente, así como la recurrente utilización de las fórmulas de gestión del personal existentes en las propias Administraciones Públicas (Rocha, Aragón y Cruces, 2008).

**Tabla 3. Personal docente e investigador en las universidades españolas, según tipo de contrato y centro. Cursos 2004-2005 y 2009-2010 (personas y %)**

	2004/2005			2009/2010		
	Indefinidos	Temporales	%	Indefinidos	Temporales	%
Univ. Públicas	54.537	35.772	65,6	60.652	39.948	65,9
Univ. Privadas	5.409	2.992	55,3	6.318	3.369	53,3
<b>Total</b>	<b>59.946</b>	<b>38.764</b>	<b>64,7</b>	<b>66.970</b>	<b>43.317</b>	<b>64,7</b>

Fuente: Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Elaboración propia.**

Ligado a este aumento de la temporalidad, las universidades españolas han reflejado un notable incremento de la contratación a tiempo parcial. En el curso de 2004-2005, un 29% del personal docente e investigador tenía este tipo de contrato. Cinco años después, la contratación temporal es la modalidad contractual del 33% de las plantillas. Este incremento se ha producido sobre todo por el comportamiento de las universidades públicas que, aunque tenían un menor porcentaje de empleos a tiempo parcial al comienzo del periodo de referencia, su incremento es considerablemente mayor (tabla 4).

Temporalidad y tiempo parcial son dos elementos que definen la precariedad, ya que en estas situaciones suele existir un bajo nivel de aceptación o voluntariedad con respecto a esta modalidad de contratación. Además del grado de aceptación o no de este tipo de contratación, las características propias de este tipo de empleo se materializan en peores-condiciones laborales y una serie de limitaciones en cuanto a los derechos, respecto a las que tendrían con un contrato a tiempo completo<sup>xcvii</sup>.

**Tabla 4. Personal docente e investigador en las universidades españolas, según tipo de jornada y centro. Cursos 2004-2005 y 2009-2010 (personas y %)**

	2004/2005			2009/2010		
	Completa	Parcial	% Parcial s./ Total	Completa	Parcial	% Parcial s./ Total
Univ. Públicas	65.975	24.334	26,9	68.951	31.649	31,5
Univ. Privadas	3.752	4.649	55,3	4.736	4.951	51,1
<b>Total</b>	<b>69.727</b>	<b>28.983</b>	<b>29,4</b>	<b>73.687</b>	<b>36.600</b>	<b>33,2</b>

Fuente: Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Elaboración propia.

Por otra parte, y para completar una visión general de la situación laboral del personal docente e investigador de las universidades españolas, conviene prestar atención a su distribución por categorías laborales. Quizá sea este el rasgo más destacable entre un modelo de universidad en el que el personal contratado tenía unas condiciones laborales homogéneas y el actual en el que impera la heterogeneidad de estatutos jurídicos. Por categorías laborales –a grandes rasgos- destacan dos grandes grupos: los cuerpos docentes universitarios y el personal contratado bajo diversas modalidades. Pues bien, lo que ha sucedido en estos últimos años tanto en el PAS, como en el PDI, ha sido la reducción del personal funcionario y el progresivo aumento del personal laboral.

Por otra parte, en el PDI, los cuerpos docentes han ido reduciéndose paulatinamente frente al personal contratado que ha mostrado una dinámica ascendente. Así, se puede apreciar cómo el primer grupo se redujo un 2% entre los cursos 2004-2005<sup>xcviii</sup> y 2009-2010, mientras que el segundo se incrementó un 28%, lo cual deja en clara evidencia que la política universitaria ha estado potenciando un modelo en el que se ha primado la inestabilidad en el empleo y el freno a la trayectoria universitaria y a la carrera académica de muchas personas que, debido a la falta de plazas, no han podido acceder a los puestos de trabajo que buscaban.

**Tabla 5. Personal docente e investigador en las universidades españolas, según categoría laboral. Curso 2009-2010 (personas y %)**

	2009/2010		
	N	%	% de mujeres
<b>Cuerpos Docentes Universitarios</b>	<b>50.905</b>	<b>46,2</b>	<b>34,3</b>
Catedráticos/as de Universidad	9.850	8,9	16,8
Titulares de Universidad	30.798	27,9	38,1
Catedráticos/as de Escuela Universitaria	1.555	1,4	30,2
Titulares de Escuela Universitaria	8.406	7,6	41,6
Otros (anteriores a la LOU)	102	0,1	20,6
Otros	194	0,2	43,3
<b>Profesorado Contratado</b>	<b>59.382</b>	<b>53,8</b>	<b>39,6</b>
<b>Total</b>	<b>110.287</b>	<b>100,0</b>	<b>37,2</b>

Fuente: Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Elaboración propia.

También hay que destacar que en las universidades españolas existe una menor presencia de las mujeres dentro de los grupos docentes de mayor cualificación (en el curso de 2009-2010 tan sólo representan el 16% de los catedráticos/as), mientras que alcanzan un mayor porcentaje dentro del personal contratado (donde alcanzan entre el 40 y 50%, como sucede por ejemplo en las universidades madrileñas -tabla 6-).

Pero si hay que señalar un elemento propio del personal contratado es la amplia variedad de figuras o modalidades de contratación existentes, que en algunos casos desbordan (como veremos más adelante) las categorías registradas en las estadísticas aportadas por el Ministerio de Educación. Se observa, por tanto, una clara fragmentación laboral del profesorado contratado, que se concreta en diversas figuras o modalidades de contratación, entre las que destacan las siguientes: ayudante, ayudante doctor/a, contratado/a, asociado/a o visitante, entre otras. Sin embargo, si se analizan los datos con un mayor detenimiento, se aprecia que las universidades utilizan de forma mayoritaria la figura de asociado/a, que en el caso –por ejemplo- de las universidades madrileñas concentran el 21% del total del personal docente e investigador y que representa asimismo el 45% del profesorado contratado para el curso 2009-2010. La perversión de la utilización de esta figura es evidente, puesto que se crea con el objetivo de transferir a la universidad el conocimiento adquirido en el desarrollo profesional en otros ámbitos, y sin embargo, en la actualidad se utilizan para impartir cualquier tipo de asignaturas, muchas de ellas generales, en horarios que harían, en principio incompatible la docencia con una actividad profesional. Se sigue aquí la misma lógica que preside la organización productiva del trabajo en la que “se exigen trabajadores y trabajadoras muy cualificados y versátiles, capaces de adaptarse con capacidad y éxito a los continuos cambios y con una buena disponibilidad espacio-temporal, que les permite ser flexibles con el horario, con la intensidad y la dedicación donde se requiere esa actividad” (Cf en Ferreiro, Rioja;2006).

**Tabla 6. Personal docente e investigador en las universidades madrileñas, según categoría laboral. Curso 2009-2010 (personas y %)**

	N	%	% de mujeres
<b>Cuerpos Docentes Funcionarios</b>	<b>9.261</b>	<b>53,0</b>	<b>34,8</b>
Catedráticos/as de Universidad	1.817	10,4	16,0
Titulares de Universidad	5.861	33,6	39,5
Catedráticos/as de Escuela Universitaria	204	1,2	27,9
Titulares de Escuela Universitaria	1.275	7,3	40,9
Otros (anteriores a la LOU)	27	0,2	3,7
Otros	77	0,4	46,8
<b>Profesorado Contratado</b>	<b>8.204</b>	<b>47,0</b>	<b>39,8</b>
Ayudante	602	3,4	46,2
Ayudante Doctor/a	475	2,7	53,1
Colaborador/a	213	1,2	50,7
Contratado/a Doctor/a	1.246	7,1	53,6
Asociado/a	3.673	21,0	31,0
Asociado/a Ciencias de la Salud	1.432	8,2	41,3
Emérito/a	204	1,2	31,9
Visitante	322	1,8	47,5
Otros	37	0,2	29,7
<b>Total</b>	<b>17.465</b>	<b>100,0</b>	<b>37,1</b>

**Fuente:** Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Elaboración propia.**

Siguiendo con la realidad laboral de las universidades madrileñas, si analizamos el peso que tiene el personal contratado en cada una de las universidades públicas (con los datos del curso 2008-2009), se aprecian igualmente diferencias significativas entre, por ejemplo, la Universidad Complutense o Politécnica, con un porcentaje de personal contratado del 46 y 27%; y la Universidad Rey Juan Carlos o Carlos III, que alcanzan el 58 y 68%, respectivamente. Con ello se pone de manifiesto que, dentro de la dinámica general de aumento del personal contratado, comentado anteriormente, existen realidades diferenciadas que expresan un mayor o menor impulso de las figuras precarias, y que responden, en último término, a determinadas políticas de empleo y de gestión de las trayectorias y carreras universitarias del personal docente e investigador en cada universidad.

**Tabla 7. Personal docente e investigador en las Universidades madrileñas, por categoría laboral (personas y %) Curso 2008-2009**

	Cuerpo docente	Personal contratado	Total	% Personal contratado
Univ. Autónoma de Madrid	-	-	-	-
Univ. Carlos III	548	1.196	1.744	68,6
Univ. Complutense	3.455	2.993	6.448	46,4
Univ. de Alcalá	820	917	1.737	52,8
Univ. Politécnica	2.446	913	3.359	27,2
Univ. Rey Juan Carlos	658	919	1.577	58,3
<b>Total</b>	<b>7.927</b>	<b>6.938</b>	<b>14.865</b>	<b>46,7</b>

**Fuente:** Estadística del Personal Universitario, 2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

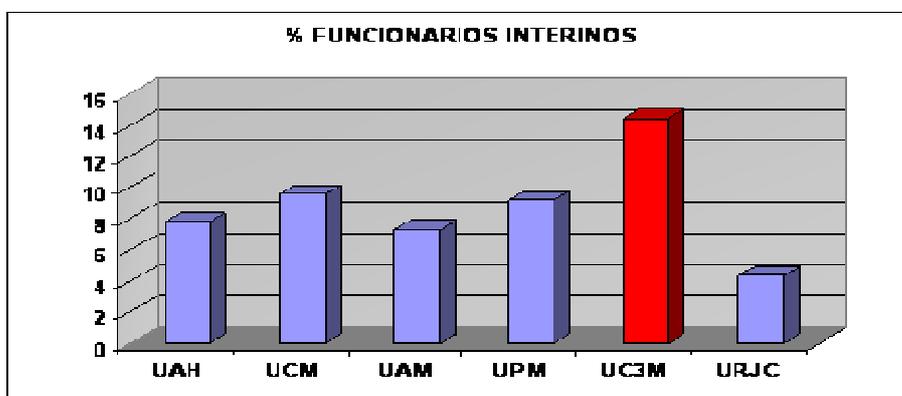
**Elaboración propia.**

En suma, los datos analizados –aún con sus propias restricciones- permiten reflejar que el aumento del profesorado, y por tanto, del crecimiento e impulso de las universidades españolas en los últimos años se ha realizado sobre la base de una mayor precariedad del empleo del personal docente e investigador. La marcada temporalidad y parcialidad del empleo, así como la fragmentación de las figuras docentes son indicadores claros de esta dinámica, en la que, a pesar de las diferencias existentes entre las distintas universidades, se observa una clara apuesta por un modelo que camina hacia una mayor desregulación del empleo y las condiciones laborales del profesorado, que se hace más evidente si cabe en el caso de las universidades públicas, donde estos cambios han sido más importantes.

## 2.2.- Datos de la Univ. Carlos III de Madrid

Ahora tomaremos como referencia de análisis la experiencia concreta de la Universidad Carlos III de Madrid, en la que se pueden observar muchos de los aspectos en los que se despliega la precariedad laboral. Como elemento de valoración previa de esta universidad, conviene mencionar dos circunstancias: la primera que tiene el mayor número de funcionarios interinos y que el personal docente e investigador, en el curso 2009-2010, cubrió la docencia destinada a 18.500 estudiantes (un 8% del total del alumnado de las universidades madrileñas).

**Gráfico 1. Porcentaje de funcionarios interinos en las Univ. Madrileñas, 2009**



**Tabla 8. Comunidad Universitaria en la Univ. Carlos III. Octubre-2010.**

	Nº	%
Estudiantes	18.591	88,0
PDI	1.855	8,8
PAS	682	3,2
<b>Total</b>	<b>21.128</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Plan Estratégico U. Carlos III, Octubre 2010.

**Elaboración propia.**

La instauración de criterios empresariales en el centro de la gestión de la universidad, como se ha señalado en la primera parte, ha venido unida a la

desregulación laboral, cuyo resultado se materializa, por ejemplo, en una mayor precariedad en el empleo y empeoramiento de las condiciones laborales, así como en la fragmentación laboral del cuerpo docente, causada por la aparición de numerosas figuras laborales con condiciones laborales diferenciadas. En el ámbito laboral, la realidad del personal docente e investigador de la Universidad Carlos III es un claro ejemplo de estos fenómenos. Así, el primer elemento que destaca sobre el resto es el elevado peso del personal contratado (un 50% en el caso del personal docente, y un 57% junto con el PAS), frente al que tiene régimen de funcionario, que refleja un menor peso (un 23% para los docentes).

Sin embargo, si analizamos los datos con algo más de detalle, podemos apreciar que el personal docente e investigador contratado como personal laboral representa el 87% del personal laboral y el 68% del personal docente e investigador. Un dato que, más allá de lo abultado de su volumen, refleja claramente el modelo de gestión del personal docente desarrollado en esta universidad a lo largo de la última década<sup>xci</sup>. Paradójicamente, cuando el criterio que rige es la excelencia, se observa como la mayor parte de la carga docente es asumida mayoritariamente por docentes contratados/as, es decir, inestables. De este modo, en los campus de la excelencia la gestión del personal docente es poco “excelente”.

**Tabla 9. Personal por régimen laboral en la Univ. Carlos III. Octubre-2010.**

<b>Personal</b>	<b>Nº Censados</b>	<b>% de su categoría</b>	<b>% del total</b>
Funcionario PDI	578	54,3	23,0
Funcionario PAS	487	45,7	19,4
<b>Total funcionarios</b>	<b>1.065</b>		<b>42,5</b>
Laboral PDI	1.263	87,5	50,4
Laboral PAS	180	12,5	7,2
<b>Total laboral</b>	<b>1.443</b>		<b>57,5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.508</b>		

**Fuente:** Censo electoral U. Carlos III.

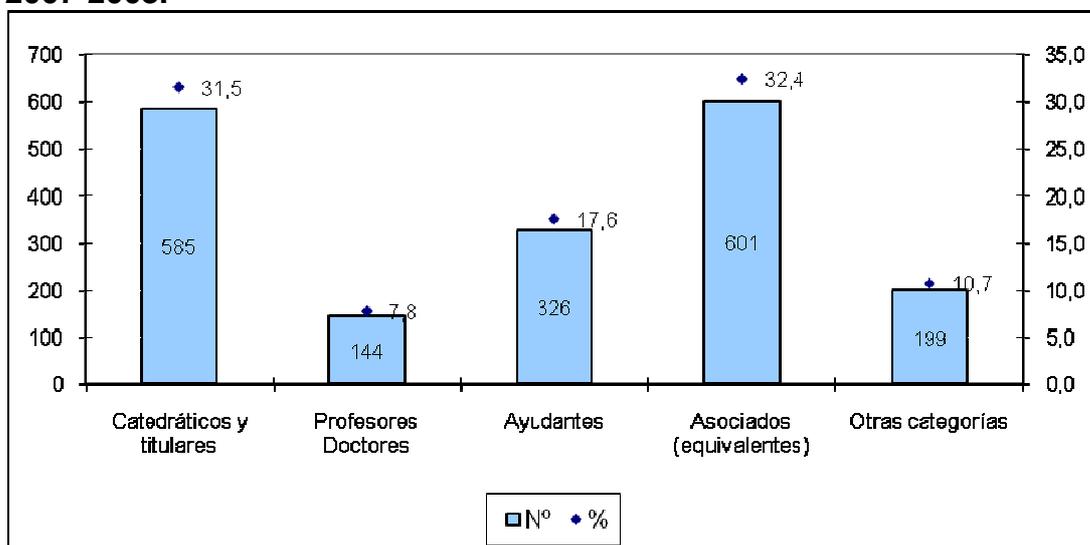
**Elaboración propia.**

Por categorías laborales, el personal perteneciente al cuerpo docente solo representa el 31% del total, mientras más de la mitad de la docencia recae en el personal laboral (con contratos temporales en su mayor parte). El 32% del PDI son asociados o categorías equivalentes, a los que se suma un 17% de ayudantes y otro 10% de figuras laborales en “otras categorías”. Con todo ello, e incluso sin incorporar la variable “otras categorías”, se observa una clara desproporción del lado de los ayudantes y asociados que representan la mayor parte del personal docente (gráfico 3).

Por otra parte, también merece la pena destacar que existe un estrangulamiento de ciertas categorías laborales, como sucede en el caso de los/as profesores/s contratados/as doctores (que representan el 8%). Esto se debe a una política de personal en la que se intenta abaratar costes, ya que

hasta diciembre de 2010, el contratado doctor era más caro que el puesto de un titular. Aunque tampoco existen muchos profesores y profesoras titulares.

**Gráfico 2. Personal docente e investigador por tipo. Univ. Carlos III. Curso 2007-2008.**

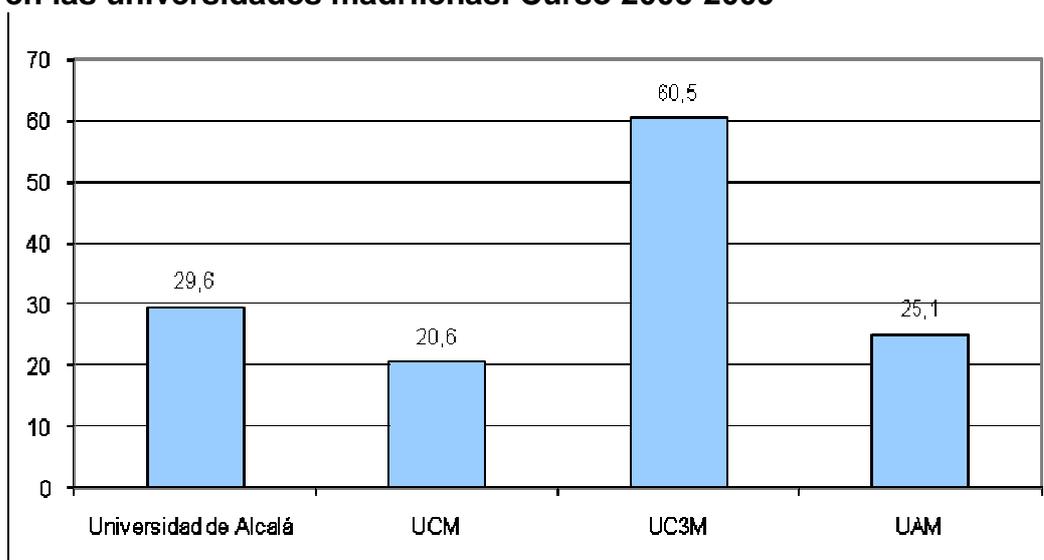


**Fuente:** Elaboración propia a partir del Plan de Igualdad (datos referidos curso académico 2007-2008).

**Elaboración propia.**

Dentro de las distintas figuras eventuales, la Universidad Carlos III destaca por utilizar de forma masiva la figura de asociado/a (o figuras equivalentes). El peso de esta figura es mucho mayor que en el resto de universidades madrileñas (grafico 4) y que pone en evidencia nuevamente el modelo (*barato*) de gestión del personal, en el que la mayor parte de la docencia recae precisamente en aquellas figuras que tienen una alta inestabilidad en el empleo y atomización laboral. Por ello, no es de extrañar que, desde diversos ámbitos, se genere una demanda expresa de una mayor regulación y la estabilidad en el empleo de este tipo de figuras, de lucha contra la precariedad y fragmentación laboral.

**Gráfico 3. Porcentaje de asociados sobre el total del personal contratado en las universidades madrileñas. Curso 2008-2009**



**Fuente:** Estadísticas de Personal al Servicio de las Universidades. Curso 2008-2009.  
**Elaboración propia.**

### **2.3. Cartografía de la precariedad en la U. Carlos III**

Desde un punto de vista más cualitativo, el modelo de gestión de la Universidad Carlos III ha generado una amplia diversidad de figuras que, en mayor o menor medida, sostienen la carga docente de la universidad. Así, nos podemos encontrar una amplia gama de situaciones, que se definen a partir de marcos contractuales distintos (beca o contrato laboral), una duración determinada, diferentes cuantías salariales, carga docente, etc. Situaciones que en su conjunto pueden ser definidas como “precarias”, en la medida en que las condiciones laborales del personal docente (estabilidad, promoción, salario, etc.) no se corresponden con el papel y la carga docente que se les otorgan.

En el cuadro 1<sup>c</sup>, como primer paso, se recogen las principales figuras “precarias” existentes en la universidad. Sin pretender realizar un estudio exhaustivo, el análisis de las distintas figuras laborales permite identificar que existe una amplia gama de categorías, dentro de las cuales también existe una cierta variedad (como sucede por ejemplo en el caso de los profesores asociados, en el que existen varias modalidades, en función del tiempo y necesidades del departamento). Como se puede apreciar existen figuras que están ligadas a una beca, o bien a una beca con un posterior contrato, o directamente un contrato laboral.

**Cuadro 1. Figuras “precarias” en la Universidad Carlos III de Madrid.**

FIGURAS	Contrato / beca	Marco de regulación	Cuantía	Duración
<b>Contratos/becas a cargo de proyectos de investigación</b>				
Técnicos de apoyo a la investigación	Contrato laboral	ET	Salario fijado por el IP (investigador principal) del proyecto que financia el contrato. Acuerdo Univ-CAM	Hasta fin del proyecto
Gestor/a de proyectos				
Técnicos de gestión de I+D				
Técnicos de apoyo al Parque Científico				
Técnicas de apoyo a la OTRI	Beca	-	2.700 euros	Curso lectivo
Becarios de colaboración				
Becarios de colaboración de la OTRI		-	-	-
<b>Becas/contratos UC3M</b>				
Becas ayuda al Master	Beca	I CC PDI	1.142 euros (2009)	1 curso académico
PIFI (2 años de beca+2 años contrato)	Beca / contrato	I CC PDI / ET	1.200 euros brutos actualizables en beca/ 12 pagas, exento IRPF	2 beca y 2 contrato
<b>Becas ministerio. (2 años de beca+2 años contrato)</b>				
FPI – MCYT	Beca / contrato	I CC PDI / ET	2 años beca: 1.142,00 euros, 12 pagas. 2 años contrato: 1.173,00 euros 14 pagas	2 beca y 2 contrato
FPU – MECD	Beca / contrato	I CC PDI / ET	2 años beca: 1.142,00 euros, 12 pagas. 2 años contrato: 1.173,00 euros 14 pagas	2 beca y 2 contrato
<b>Comunidad Autónoma de Madrid</b>				
Ayudas Contrato de investigación de apoyo CAM. (4 años)	Ayuda económica		17.500 euros por año de contrato, que será la cantidad mínima bruta	4 años
Finnova II (2 años por contrato)	Contrato	ET	Mitad Servicio Regional del empleo, Mitad centro. T. Sup.: Primer año: 8.510 euros anuales. Segundo año: 10.636 euros anuales.	2 años
<b>Figuras LOU</b>				
Profesores asociados/as	Contrato	I CC PDI / ET	Dependiendo de las horas	1 año o duración asignatura (prorrogable)
Profesorado ayudante	Contrato	I CC PDI / ET		5 años
Contratados/as doctores	Contrato	I CC PDI / ET		
Ayudantes doctores	Contrato	I CC PDI / ET		5 años
<b>Figura pseudo-LOU</b>				
Lector ayudante doctor				
Ayudante específico				
<b>Contratos/becas post-doctorales</b>				
Post-doctoral alianza 4 universidades				
Contratos “Ramón y Cajal”: Ministerio	Contrato	ET		
Contratos “Juan de la Cierva”: Ministerio	Contrato	ET		
Contratos post-doctorales propios de la Carlos III	Contrato	ET		

**Fuente: Elaboración propia.**

La mayoría de estas figuras existen en otras universidades, pero algunas como la de “ayudantes específicos” son una categoría creada en esta universidad como modo de continuar la relación laboral con determinados docentes, a los de otro modo la continuidad les sería muy difícil.

## 2.4.- Características de la precariedad

Las características arriba señaladas son las que diferencian a las distintas figuras, entonces ¿por qué hablar de precarios como si éste fuera un colectivo específico? Básicamente, porque a pesar de estas diferencias comparten una serie de aspectos comunes en relación a su situación en la Universidad y la calidad de sus condiciones laborales.

En términos generales, se suele relacionar la precariedad laboral únicamente con el hecho de tener una beca o un contrato temporal, sin embargo, la precariedad laboral va más allá del tipo de contrato o beca ya que abarca otros aspectos como la propia vulnerabilidad que supone establecer relaciones laborales frágiles, unas condiciones de trabajo deficientes y la dificultad de poder mantener trayectorias profesionales estables y continuas. Estas trayectorias están caracterizadas por la transición continua de una figura laboral a otra, lo que implica, en no pocos casos, una degradación de los derechos laborales. Es posible, por ejemplo, que al finalizar un contrato se pase a una modalidad de beca, en función de la financiación que exista y no de la trayectoria profesional anterior. Por ello, la sensación de “estar permanentemente a prueba” o “en el alambre” viene acompañada de la escasez de derechos laborales.

A ello hay que añadir el perfil de las personas con becas, contratos pre-laborales o contratos temporales – jóvenes y en una mayoría mujeres- que optan por desempeñar estas figuras. Éstas están en un periodo de su trayectoria en la que tienen que formarse y aceptar unas condiciones laborales degradadas, con el objetivo futuro de tener una mejor situación laboral y un empleo estable.

Este mayor o menor grado de aceptación (y por lo tanto, justificación) de unas condiciones laborales degradadas está íntimamente ligado al hecho de entender que la precariedad laboral, en determinadas modalidades laborales, es algo “inevitable”, algo “natural”, o como comúnmente se expresa, algo “por lo que todos tenemos que pasar”. Sin embargo, más allá de la norma que regula cada una de estas modalidades de docencia e investigación, el uso particular que se hace de cada una de ellas refleja que en muchas ocasiones este “paso previo” de formación y transición al empleo estable se convierte en un periodo más o menos duradero en el tiempo<sup>Ci</sup>.

Es preciso acabar con esta “inevitabilidad” y explicar el origen y la funcionalidad de esta precariedad para el sistema, así como ordenar “lo común” de este colectivo para reordenar la defensa de sus derechos laborales, pero ésta se hace difícil bajo esta variedad de modalidades de becas y contratos “precarios”. La diversidad de condiciones laborales fragmenta al colectivo, lo divide y atomiza dando como resultado una segmentación horizontal del personal. A esto hay que añadir la competencia por la captación de unos recursos escasos, que fomenta el individualismo minando la capacidad de reivindicar unas mejores condiciones laborales. Visualizar la diversidad y conocerla es una primera actuación, necesaria. Para ello, veremos algunos elementos comunes que se esconde tras las situaciones particulares:

□ Regulación laboral. El primer aspecto de la precariedad está relacionado con las características que regulan las condiciones laborales y que se concretan en la falta de contrato y el tipo de contrato o relación que se establece con la Universidad. El hecho de que existan diversas figuras con distintas condiciones laborales, unido al uso que se hace de cada una de ellas en los diversos departamentos fomenta una mayor desigualdad en las condiciones laborales. La paralización de las negociaciones del II Convenio Colectivo da una idea clara de que la tendencia es hacia la desregulación laboral y el “sálvese quien pueda”. En la misma línea va el Estatuto del Personal Docente e Investigador, que establece diversas fórmulas que aumentan la flexibilidad laboral del profesorado y apuesta por la diversidad de modalidades contractuales en el ámbito universitario. Por no mencionar la Ley de la Ciencia, de la que Criado y Durán (2011) comentan lo que para ellos es el apartado más regresivo, “la enmienda 304, propuesta por el PP y aprobada por CiU, PNV y PSOE y la disposición adicional 23 que implica que a todos los contratos temporales del sector público de la investigación (regulados en los artículos 19.2, 25.7 y 29 de la ley) no se les podrán aplicar los artículos 15.1 y 15.5 del Estatuto de los Trabajadores. Se elimina así la posibilidad de acceder a un contrato indefinido por encadenamiento de contratos en el mismo puesto de trabajo, la popular Ley Caldera. No se resuelve, sino que se profundiza, el problema de la precariedad en el sector público de la investigación, donde el personal investigador y técnico podrá ser precario ad infinitum”.

Las diversas regulaciones generan un completo desconocimiento no sólo de la legislación general, sino de su aplicación.

□ Carga docente – tareas. Existe una cierta desconexión de las horas docentes y obligaciones de cada una de las figuras de acuerdo con el marco general que las regula. En ocasiones, se superan los límites establecidos en cuanto a cargas docentes o al tipo de tareas que se realizan, ya que en algunos casos estas figuras se encargan de otras tareas que no son de su cometido. Todo ello, pone en evidencia que, más allá de las normas establecidas, las prácticas existentes en los distintos departamentos generan desigualdad con respecto a la asignación de la carga docente y las tareas de cada una de las figuras. Una situación que se observa incluso dentro de cada departamento, pues puede darse el caso donde una de sus áreas solicite la venia docendi para que los profesores ayudantes puedan impartir clases cuando el personal “ayudante” está exento de docencia. Paradójicamente la situación de “privilegio” del personal ayudante puede vivirse como una sanción por algunas personas que están en esta situación ya que la ANECA valorará la docencia realizada para su posterior acreditación. El sistema meritocrático, en este caso está enfrentado con el ejercicio de un derecho.

A esto hay que añadir el trabajo por proyectos. Tal y como Sennet explicara, en *La corrosión del carácter*, “nada es a largo plazo”, esto es bien conocido por el personal contratado para proyectos específicos de investigación, que bien puede explicar “su vida sometida a proyectos”.

□Retribuciones. La insuficiencia del salario es un fuerte componente de precariedad de este tipo de figuras, pero no lo es de forma exclusiva. A ello hay que añadir que, en el caso de algunas figuras, la retribución asignada no se corresponde con la carga de trabajo que se realiza, dado que excede ampliamente lo establecido en la norma. A ello se suma la amplia variedad de conceptos retributivos, con distintos beneficios, sueldos y complementos. El descredito sindical y el rechazo al sindicalismo que ha impuesto el discurso dominante dificultan el conocimiento de las distintas condiciones salariales y de los complementos<sup>cii</sup>. La reducción de los emolumentos salariales cada vez es mayor y para todas las categorías, muy en consonancia con la actual rebaja del precio de la fuerza de trabajo, pero esto afecta mucho más a aquellas personas con menor salario. Lo que está ocasionando algunos elementos de rebeldía. Según el Rector de la UCM “La adaptación a Bolinia no es optima, ni mucho menos, porque tenemos que acercarnos a un modelo del que estamos más alejados que otros países con mayores recursos. (...) Ahora, se está generando un descontento en el profesorado y empieza a surgir el debate acerca de la desobediencia académica, producto de cargar cada vez más tareas sobre los profesores sin darles recursos. Se está exigiendo más por menos dinero” (Carrillo, 2011:5)

□Jornada de trabajo. La existencia de una distribución irregular de la jornada de trabajo, así como la realización de “horas extras” es otro de los elementos que da cuerpo a la precariedad. El reducido número de mujeres asociadas da cuenta de la difícil conciliación de esta profesión para las mujeres, más difícil aún cuando las mujeres son madres. Una cuestión que tiene que ver con la carga de trabajo y las horas dedicadas al conjunto de la actividad, tanto investigadora como docente (incluyendo las dedicadas a tutorías). En la mayoría de los casos la retribución está en relación únicamente con la carga docente, olvidando la importancia de la preparación de las clases y del interés y la calidad que al personal docente le aporta la investigación.

□Expectativas de promoción. La falta de conocimiento sobre los procesos de promoción profesional, de las distintas opciones existentes, así como de los objetivos de la universidad con respecto a las previsiones de crecimiento y creación de nuevas plazas en los distintos departamentos sume a este personal en la inestabilidad, el trabajo en el corto plazo y la imposibilidad de planificar y decidir sobre su propio futuro. Esta marcada inestabilidad unida a la falta de información sobre el futuro condiciona fuertemente la aceptación de unas determinadas condiciones laborales (casi siempre a la baja) por parte de los becarios/trabajadores, a los/as que se les generan falsas expectativas de promoción y trayectorias profesionales y que repercute, en último término, en la calidad investigadora y docente de la universidad.

□Relaciones jerárquicas. Un elemento que determina un mayor o menor grado de precariedad son las relaciones jerárquicas abusivas, en las que las relaciones con los superiores son percibidas como personalizadas, con un carácter arbitrario y coercitivo. Para algunas figuras, el tipo y relación que se establezca con los superiores determina en buena medida la calidad de sus condiciones laborales, así como las posibilidades de promoción interna e información sobre las plazas vacantes.

□ Vinculación con la Universidad. Existen figuras que estando en el limbo- ni son PDI, ni PAS - no tienen relación contractual con la Universidad trabajando en ella y para ella.

Esta vinculación laboral, típica de los contratos con cargo a proyecto, produce una externalización de la contratación en el seno de la universidad pública, adquiriéndose, por tanto, las formas de gestión de personal que caracterizan a la empresa privada, muy en consonancia con un modelo de gestión a través de consejos en los que se da cabida al empresariado, en lugar de reforzar los órganos democráticos institucionales. Propuesta que se ve reforzada con la Estrategia 2015.

Para aquellas otras figuras vinculadas con la universidad, existe una estructura marcadamente atomizada; apenas se tiene relación con el resto de compañeros y compañeras, salvo con los superiores más inmediatos. Esto provoca una cierta desvinculación de la universidad, que fomenta a su vez una menor participación en los procesos y actividades que se desarrollan en la misma y refuerza las relaciones jerárquicas de carácter arbitrario.

La última propuesta de borrador de acuerdo de Consejo de Gobierno por el que se regula la figura del “contratado honorífico”, ilustra a lo que se ha llegado:

“En virtud de la potestad de creación de estructuras específicas para realizar tareas de soporte de la docencia y la investigación en la Universidad acuerdan:

Tercero: el profesor honorífico participará en las actividades docentes e investigadoras que se asignen por el correspondiente Departamento bajo la supervisión directa del mismo. Para tener asignación de créditos de docencia, deberá solicitar y obtener la venia docendi. En cualquier caso, el profesor honorario no podrá impartir más de 23 horas de clase y no podrá tener asignada ninguna coordinación docente.

Cuarto: la colaboración con la Universidad posee naturaleza honorífica, sin que de la misma se derive vínculo contractual o estatutario”

A estos elementos en la Universidad Carlos III se añaden las espaciales. Existe una carencia generalizada de espacio de trabajo y de la infraestructura necesaria para llevar a cabo la labor docente e investigadora en unas condiciones dignas.

Reforzar las relaciones horizontales entre compañeros y compañeras y tejer relaciones cooperativas con el conjunto del personal de la comunidad universitaria puede ser un paso que nos ayude a limitar la precariedad. Reconocer lo estructural y ver los elementos comunes pueden ser un primer paso en este camino.

### **3.- A modo de conclusión**

Los cambios que se vienen produciendo en la universidad en las últimas décadas, que se sustentan en el discurso de la excelencia y la sociedad del conocimiento, responden a unas determinadas políticas, cuyo objetivo es cada vez más claro: mercantilizar la educación universitaria, por una parte, a través de un uso cada vez más barato, inseguro y desigual del personal docente e investigador, y por otra, incrementar la responsabilidad del alumnado de su propia formación y trayectoria profesional y el riesgo económico. Se trata, por tanto, de un modelo que reproduce desigualdad dentro y fuera de la universidad, en el que a la vez que se lleva a cabo a una profunda descapitalización financiera, se despliega una desregulación de los derechos laborales del profesorado, que se expresa en un aumento de la precariedad laboral y que tiene como principal efecto un fuerte impacto desmovilizador.

La Universidad Carlos III de Madrid es un buen ejemplo de todos estos cambios, tanto del lado de la presencia de la empresa y su vinculación con la universidad, como desde el punto de vista financiero y de gestión de la mano de obra. Como muestra de la educación de la “excelencia”, en esta universidad se ha desplegado un modelo en el que ha primado la inestabilidad en el empleo y el freno a la trayectoria universitaria del personal docente, mediante la generación de diversas figuras precarias, que bajo distintos marcos de regulación y condiciones laborales, asumen la mayor parte de la carga docente. Se trata de figuras en las que existe una alta temporalidad y parcialidad en el empleo, y que revelan una fuerte atomización y fragmentación laboral. El desconocimiento y desvinculación de unas figuras y otras (tal y como ha puesto de relieve la experiencia desarrollada) es el resultado concreto de este modelo de gestión precario, que persigue no sólo la mercantilización de la universidad, sino también la inexistencia de una respuesta colectiva y participativa. De cara al futuro, las perspectivas no son nada alentadoras. La crisis económica está siendo la coartada perfecta para acabar definiendo este proceso de cambio, cuya concreción definitiva dependerá de la capacidad de respuesta y lucha colectiva de los distintos actores implicados.

## **Bibliografía**

ALONSO, Luis Enrique. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carlos J y NYSSSEN, José María. (2010), *El debate sobre las competencias, una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España* Madrid, ANECA, 2009, RES nº 13 (2010) pp. 135-139.

CRIADO, E y DURÁN, A, (2011) “La nueva Ley de la Ciencia, entre la frustración y el estado de excepción laboral”, Diario El País, 26 de abril de 2011([http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/04/26/actualidad/1303768807\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/04/26/actualidad/1303768807_850215.html)) (consultado el 9 de mayo de 2012).

DE LA CRUZ, ADELAIDA. (2012), “Excelencias de los campus” (*El País*, 26 de febrero de 2012).

GALCERÁN, Montserrat (2010),”La educación universitaria en el centro del conflicto”, en Edu-Factory y Universidad Nómada (Comp.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Traficantes de sueños, Madrid

LLOPIS, (Coord.), (2009), *En torno al proceso de Bolonia*, Informes nº 7 de la Fundación 1 de Mayo, CCOO, Madrid.

PÉREZ GARCÍA, José Antonio y HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan, (2012) *Reforma universitaria: preguntas erróneas, respuestas incorrectas*. El País (16-4-2012).

Programa electoral de la campaña a Rector de Francisco Marcellán Español a las elecciones a Rector de 7 de marzo de 2011.

SAN SEGUNDO, M<sup>a</sup> José, (1997)”Educación e ingresos en el mercado de trabajo español” Cuadernos Económicos del CIE nº 63, pp. 105-123.

SAN SEGUNDO, M<sup>a</sup> J y VAQUERO, A, (1998), “Indicadores de resultados de las universidades”, Hacienda Pública Española, Monográfico, Madrid.

SANTÍN GONZÁLEZ, Daniel. (2002), “Descentralización y financiación de la universidad Pública n Latinoamérica. Algunas propuestas a partir del caso español”, ponencia presentada en el Seminario internacional Sobre Prospectiva y Política Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrado el 20 y 21 de agosto en Bogotá, Colombia.

SOUSA SANTOS, Boaventura, (2006). *La Universidad popular de*, s XXI, Fondo editorial de la Facultad de ciencias Sociales, Lima (Perú)

TORRES LÓPEZ, Juan, “Acabar con la universidad pública a base de mentiras”, <http://www.nuevatribuna.es/opinion/autor/2012-05-02/acabar-con-la-universidad-publica-a-base-de-mentiras/2012050211542900306.html>, 4 de mayo de 2012 (Consultado el 12 de mayo de 2012).

## Referencias

- <sup>i</sup> Comisión Europea, SEC (2005) 518 “Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon strategy” COM (2005) 152 final, 20/4/2005.
- <sup>ii</sup> Carreras, J., Sevilla, C., Urban, M. (2006) *€urouniversidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*, Icaria: Barcelona. y Sevilla, C. (2010) *La fábrica del conocimiento. La universidad empresa en la producción flexible*, El Viejo Topo: Barcelona.
- <sup>iii</sup> Especialmente estos siete informes, que se señalan a continuación y que definen con bastante precisión la orientación general de la política europea en educación superior e investigación. En orden cronológico:  
*Hacia un espacio europeo de investigación* COM (2000) 06, 18/1/2000; *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* COM (2003) 58 final, 5/2/2003; *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon strategy* COM (2005) 152 final, 20/4/2005; el documento de trabajo, *Educación superior europea en perspectiva mundial* SEC (2005)518, 20/4/2005; y, por último, *Agenda modernizadora para las universidades: educación, investigación e innovación* COM (2006) 208 final, 10/5/2006; *Supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems* COM (2011) 567 final junto al documento de trabajo *On recent developments in European higher education systems*. SEC (2011) 1063 final.
- <sup>iv</sup> Bell, D. (1976) *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*, New York: Basic books, p.13.
- <sup>v</sup> Callinicos, A. (2006) *Universities in a neoliberal world*, London: Bookmark publications.
- <sup>vi</sup> COM (2006) 208 final, pto. 7.
- <sup>vii</sup> Newfield, C (2008) *Unmaking the public university. The forty-year assault on the middle class*, Harvard University press: Massachusetts, p.9.
- <sup>viii</sup> COM (2003) 58 final, p. 5.
- <sup>ix</sup> COM (2005) 152 final, p. 2.
- <sup>x</sup> COM (2005) 152 final, p. 5. “Annex to the: COM Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. European higher education in a worldwide perspective”.
- <sup>xi</sup> Un estudio realizado por la Comisión europea en el 2002 estima que un incremento de un año en el nivel educativo de la fuerza de trabajo podía añadir como máximo entre el 0,3 y el 0,5 del crecimiento económico anual medido en porcentaje del PIB. De la Fuente y Ciccone (2002), “Human capital in a global knowledge based economy”, Final report for DG Employment and social affairs. “La OCDE estima que un año adicional de formación aumenta a medio plazo la productividad entre un 3% y un 6%”. En Francisco Michavila, “La causa europeísta”, *El País*, 11/12/2006.
- <sup>xii</sup> COM (2005) 152 final, p. 8.
- <sup>xiii</sup> *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020*. DOCE 2011/C 70/01 de 4 de marzo de 2011.
- <sup>xiv</sup> La tasa de empleo en los EEUU es del 74 % y en Europa es del 62,5%, aumentando algunos puntos con la ampliación a 25 en el 2004. La tasa de empleo de los licenciados universitarios es sensiblemente mayor, 84,3 % para la UE-25 por 83,2 % en los EEUU o 79,7% en Japón. Más generalmente, el porcentaje de fuerza de trabajo con formación universitaria en la población activa (25-64 años) es del 38 % en los EEUU, 36 % en Japón y sólo el 21 % en la Unión europea.  
En COM (2005) 152 final, anexos estadísticos, pp. 26-36. Fuentes de datos: Eurostat y OCDE.
- <sup>xv</sup> Carreras, Sevilla, Urbán (2006) *€urouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Icaria, Barcelona, pp. 50-53.
- <sup>xvi</sup> Utilizamos este término de “producción flexible” como análogo a “acumulación flexible”. David Harvey nos ofrece un interesante esbozo analítico sobre el significado y el perfil de las transformaciones del capitalismo neoliberal en la era de la tercera revolución tecnológica; por “acumulación flexible” entiende “una fase de la producción marcada por un enfrentamiento directo con la rigidez del fordismo. [Esta fase] se apoya en la flexibilidad de los procesos de trabajo, de los mercados de trabajo, de los productos y de los patrones de consumo. Se caracteriza por el surgimiento de sectores de producción enteramente nuevos, nuevas maneras de proveerse de servicios financieros, nuevos mercados y sobre todo, altas tasas de innovación comercial, tecnológica y organizacional altamente intensificadas. La acumulación flexible implica rápidos cambios de los patrones de desarrollo desigual, tanto entre sectores como entre regiones geográficas, creando, por ejemplo, un vasto movimiento del empleo en el llamado “sector servicios”, como también complejos industriales completamente nuevos, en regiones hasta entonces subdesarrolladas”. En Harvey, David (1993) *La crisi della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali*, Il Saggiatore: Milano, p.139.
- <sup>xvii</sup> Galcerán, M (2003) “El discurso oficial sobre la universidad”, *Logos. Anales del seminario de*

---

*matefísica*, vol. 36, p.20.

<sup>xviii</sup> COM (2006) 208 final, p.3.

<sup>xix</sup> COM (2005) 152 final, p.8.

<sup>xx</sup> EUA (2011) *Impact of the economic crisis on European universities* (January 2011). www.eua.be.

<sup>xxi</sup> SEC (2011) 1063 final, p.47.

<sup>xxii</sup> Eurostat (UOE data collection). *Spending on the tertiary level includes R&D spending at universities* en SEC (2011) 1063 final, p. 43.

<sup>xxiii</sup> Según el informe marco *Education at a glance* de la OCDE del 2003, la proporción relativa de los gastos públicos y privados en educación superior en el año 2000 varía sustancialmente entre Grecia (99, 7 % público y 0,3 % privado) o Dinamarca (97,6 % público, 2, 4% privado) e Italia (77,5 % público, 22,5% privado) o el Estado español (74,4 % público, 25,6 % privado). Esto muestra que a pesar de los límites establecidos por el pacto de estabilidad y crecimiento, y las políticas de austeridad presupuestaria es posible garantizar, como muestra el caso de Dinamarca, la educación superior con los presupuestos públicos sin la necesidad de convertir a las universidades en empresas captadoras de recursos privados.

<sup>xxiv</sup> En Delbanco, A. (2009) "The universities in trouble", *The New York Review of Books*, may 14-27, volume LVI, number 8, pp. 36-39.

<sup>xxv</sup> COM (2003) 58 final, pp.14-5.

<sup>xxvi</sup> COM (2003) 58 final, pp.15-16.

<sup>xxvii</sup> De especial interés resultan los informes de la OCDE *Education at a glance* y los documentos de trabajo de la Comisión Europea. Para este artículo he manejado el informe de la OCDE (2011), *Education at a glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing que saca a relucir los datos de 2009 y el commssion working document SEC (2011) 1063 final de 20.09.2011.

<sup>xxviii</sup> COM (2005) 152 final, pp. 8 y 9.

<sup>xxix</sup> COM (2000) 06, p.10.

<sup>xxx</sup> COM (2003) 58 final, pp. 14-17.

<sup>xxxi</sup> COM (2005) 152 final, p.9.

<sup>xxxii</sup> Según los datos del informe *Education at a glance 2004* de la OCDE, la UE-25 tiene una media del 5, 5% de estudiantes extranjeros (2001) por 3, 8 % de los EEUU. Conviene señalar que muchos estudiantes considerados extranjeros, son ciudadanos de un Estado miembro de la UE que estudian en otro Estado miembro. Annex to COM (2005) 152 final, pp.18-19.

<sup>xxxiii</sup> EUA (2011), op. cit., p.6.

<sup>xxxiv</sup> *El País*, 10/4/2006.

<sup>xxxv</sup> Es decir que si las tasas universitarias que pagan los estudiantes aumentaran al nivel de los Estados Unidos, aumentaría la recaudación de las universidades en 62 billion Euros al año. Esto debe compararse con la inversión pública total (2001) en la UE-25, de cerca de 110 billion Euros al año. En Annex COM (2005) 152 final, p. 22.

<sup>xxxvi</sup> Sessay, K. (2011) "Education cuts, class and racism", en Clare Solomon and Tania Palmieri (eds.) *Springtime. The new student rebellions*, Verso books: London.

<sup>xxxvii</sup> <http://www.observatoriuniversitari.org/blog/2012/05/19/quant-paga-lestudiant/5/#capitol-3-comparacio-de-preus-amb-altres-sistemes-universitaris>. Consultado el 22 de Junio de 2012.

<sup>xxxviii</sup> RD-Ley 14/2012, Título II, art.6 apartado cinco, 2., b), " 1º 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 y el 40 por 100 de los costes en segunda matrícula, ente el 65 por 100 y el 75 por 100 de los costes en tercera matrícula; y entre el 90 por 100 y el 100 por 100 de los costes a partir de la cuarta matrícula; 2º Enseñanzas de Master [idem]; 3º Enseñanza de Master no comprendidas en el número anterior: 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"

<sup>xxxix</sup> Citado en Lexington´s notebook. American politics, "Higher education. Is it really the next bubble?", *The Economist*, 21/4/2011.

<sup>xl</sup> Institución universitaria donde se imparten estudios de primer ciclo.

<sup>xli</sup> En Sandro Pozzi, "Universidades multimillonarias", *El País*, 11/12/2006. Fuente: National Association of College and University, Carnegie Foundation

<sup>xlii</sup> En Larry Hanley, "Academic capitalism in the new university", *RadicalTeacher*.Summer 2005. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0JVP/is\\_73/ai\\_n15922417](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JVP/is_73/ai_n15922417)

<sup>xliiii</sup> En Sandro Pozzi, "Suben las matrículas, bajan las becas", *El País*, 11/12/2006.

<sup>xliiv</sup> Williams, J. (2010) "La pedagogía de la deuda", en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.) *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Traficantes de Sueños: Madrid, p. 72. Respecto al tema de la deuda estudiantil, conviene señalar el magnífico artículo de Mcclanahan, A. (2011) "The living indebted. Student militancy and the financialization of debt", *Qui*

---

Parle, fall/winter 2011, vol. 20, nº1 y el informe de Dillon, E. y Carey, K. (2009) *Drowning in Debt: the emerging student loan crisis*, en <http://www.educationsector.org/publications/drowning-debt-emerging-student-loan-crisis>.

<sup>xlv</sup> [http://elpais.com/diario/2010/12/24/sociedad/1293145205\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/12/24/sociedad/1293145205_850215.html)

<sup>xlvi</sup> MCClanahan (2011), *op. cit.*, p. 6.

<sup>xlvii</sup> Vinokur, A (2008) “La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective”, *Revue de la régulation*, nº2, janvier 2008, Varia, p.6. [En ligne] mis en ligne le 28 novembre 2007. URL: <http://regulation.revues.org/docannexe3522.html>

<sup>xlviii</sup> Sevilla, C. (2006) “Unión Europea. Tesis sobre la Universidad y el movimiento estudiantil”, *Viento Sur*, nº 87, pp. 47-55.

<sup>xlix</sup> En esta línea se sitúa el informe encargado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FCyD) que lleva el título de *Estrategia Universidad 2015: la gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación* de Febrero de 2010.

<sup>1</sup> En el sistema de “producción flexible” en el que vivimos, las relaciones entre unidades de capital se transforman en un modo de semi-integración, dando lugar a redes densas que unen las diversas unidades. Estas redes tienen dimensiones técnicas, organizativas e informales. Dentro de la dimensión técnica y de la relación entre proveedores y ensambladores, se establece la lógica del control de la calidad (*quality function deployment*) que permite a los ensambladores imponer determinados parámetros fijos a los cuales deben atender los proveedores. En Smith, T. (1996) *La production flexible: une utopie capitaliste?*, Cahier d'étude et de recherche nº. 23, Institut International de Recherche et de la formation (IIRF), Ámsterdam, pp. 35-45. Un desarrollo más sistemático lo podemos encontrar en Smith, T. (2000) *Technology and capital in the age of lean production. A marxian critique of the “new economy”*, State University of New York Press: NY.

<sup>li</sup> Vinokur, A. (2006) “La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseinemet supérieur: essai d'analyse économique”, *Education et Société*, nº 18.

<sup>lii</sup> A los estados miembros se pide “que acepten las evaluaciones realizadas por los organismos de garantía de la calidad o acreditación recogidos en el registro europeo como base para decidir sobre la autorización o la subvención de instituciones de enseñanza superior, incluidas cuestiones tales como la concesión de becas y préstamos a estudiantes”. En *Propuesta de recomendación del consejo y del Parlamento europeo, sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior*, COM (2004) 642 final, 12/10/2004.

<sup>liii</sup> COM (2006) 208 final, pto. 2 y SEC (2011) 1063 final, pp.48-9.

<sup>liv</sup> COM (2005) 152 FINAL, p.7

<sup>lv</sup> Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010) *Estrategia Universidad 2015: la gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*.

<sup>lvi</sup> Entre otros estudios conviene señalar el de Clark, B. (1998) *Creating entrepreneurial universities*, IAU, Pergamon y las principales obras de otros autores, “economistas de la educación”, con idéntica visión empresarial de la institución universitaria como Andreu Mas Colell (actual consejero de economía en la Generalitat catalana), Francisco Michavila, María José San Segundo (exministra de Educación en la primera legislatura de Zapatero), Peio Salaburu, etc.

<sup>lvii</sup> “Universités: une réforme à inventer?”, *Multitudes*, nº32, printemps 2008, Éditions Amsterdam: París, pp.6-26. .

<sup>lviii</sup> En Schuster, Jack H. y Finkelstein, Matirn J. (2006) *The American Faculty: the restructuring of academic work and careers*, Baltimore: John Hopkins University Press, p.269.

<sup>lix</sup> COM (2006) 208 final, pto.3.

<sup>lx</sup> Smith, T., *op. cit.*, p.59.

<sup>lxi</sup> COM (2005) 152 final, p.6.

<sup>lxii</sup> El prestigio y hasta la venerabilidad que la Universidad tiene como ámbito científico y otorga, al menos aparentemente, a su personal contratado como docente ha dificultado esta crítica.

<sup>lxiii</sup> Lo que se puede comprobar mediante la lectura de los Reales Decretos Ley 20/2001, de 30 de diciembre, conocido como “de los recortes”, 6/2011, de 28 de diciembre, de la Comunidad de Madrid y 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo

<sup>lxiv</sup> Como sucede en buena parte del discurso que articula las políticas económicas y sociales europeas, la utilización de determinados conceptos no es banal.

<sup>lxv</sup> Entendemos “la sociedad del conocimiento” como aquella sociedad en la que el conocimiento es accesible a todas las personas sin exclusión de ningún tipo, ni de carácter social, ni de carácter económico. Una sociedad en la que el conocimiento es, consciente intencionadamente, construcción social y conocimiento participado (Llopis;2009:3)

<sup>lxvi</sup> En “El debate sobre las competencias”, en Jornadas “Mercado laboral y planes de estudios universitarios sustentados en competencias”, 4 de mayo de 2009.

<sup>lxvii</sup> Es lógico que se otorgue un papel relevante a la universidad puesto que fenómenos como la globalización y la sociedad del conocimiento precisan de instituciones como ésta que posibiliten el desarrollo económico, social, cultural y moral.

<sup>lxviii</sup> En la medida en que “una parte del potencial de creación de saber, conocimiento y cultura de las universidades está siendo atrapado por los intereses empresariales” (Galcerán;2010:15).

<sup>lxix</sup> Informe del Consejo «Educación» al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial].

<sup>lxx</sup> La declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación de Bolonia, de 19 de junio de 1999, dio lugar al “Plan Bolonia”, que tenía como criterios la excelencia, la calidad y la eficiencia a la hora de consolidar el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, lo que evidentemente es positivo, si no fuera porque esta Declaración se inscribe bajo los objetivos de la Estrategia de Lisboa (Llopis y otros; 2009:3).

<sup>lxxi</sup> El Proceso de Bolonia hay que enmarcarlo asimismo dentro del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC, firmado en 1995 y cuyo objetivo declarado es “liberalizar el comercio de servicios” a escala mundial para introducirlo en el mercado, ya que “la financiación pública es un elemento de distorsión de los mercados”.

<sup>lxxii</sup> Decir esto, cuando la inversión privada de España es baja y se está sistemáticamente ante un déficit sostenido de los recursos privados que se aportan al sistema (Criado y Durán;2010), no supone entender que se apuesta por un alejamiento de la universidad y la empresa. En la actualidad es necesaria la sinergia entre la universidad y la empresa, pero la interacción entre el sector público y el privado debe darse desde el respeto a los objetivos y culturas propias de ambos sectores y dentro del marco de una planificación estratégica y no bajo la supeditación de la universidad a las necesidades de la empresa.

<sup>lxxiii</sup> Lo que tiene parte de su base teórica en la teoría del capital humano de Becker (1964) y que algunos estudios como el de San Segundo (1997) –mostrando el mayor porcentaje de ingresos según formación – y San Segundo y Vaquero (1998) – que relacionan un mayor desempleo con una menor formación- han demostrado.

<sup>lxxiv</sup> De hecho, el Ministro Wert para justificar los recortes a la educación, que se aprobaron en el RDL 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, hace referencia, por ejemplo, a que en España hay un excesivo número de universidades, de abandonos de estudios a un coste elevado y demasiado para universitario para afirmar la ineficacia de las universidades públicas. Algo que no es nuevo, puesto que la Comunicación de la Comisión europea, “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa”. COM (2005)152 final, pp. 9-10, utiliza los mismos argumentos - la excesiva duración de los estudios, las tasas de abandono y el desempleo entre los titulados universitarios- para no incrementar la financiación, tachándola de improductiva.

<sup>lxxv</sup> Puesto que curiosamente el concepto de “pleno empleo” fue sustituido por el de “empleabilidad”, lo que entre otras cosas enfatiza la responsabilidad individual de cada individuo y de su proceso de aprendizaje.

<sup>lxxvi</sup> Cuya definición se caracterizaría por su amplitud, ambigüedad, antagonismo y variabilidad.

<sup>lxxvii</sup> Esta lectura de que “todos somos empresarios” es la filosofía que preside la redacción del Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, al desproteger al trabajador y otorgarle las mismas condiciones de negociación que al empresario. La limitación de la negociación colectiva y la desprotección de los y las trabajadoras debe estar inspirada en esta lógica.

<sup>lxxviii</sup> COM (2003)58 FINAL Comunicación de la Comisión “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”.

<sup>lxxix</sup> ([http://www.uc3m.es/portal/page/portal/inicio/universidad/institucional/campus\\_excelencia/catedras\\_excelencia](http://www.uc3m.es/portal/page/portal/inicio/universidad/institucional/campus_excelencia/catedras_excelencia)- consultado el 2 de mayo de 2012)

<sup>lxxx</sup> Adelaida de la Cruz, “Excelencias de los campus” (*El País*, 26 de febrero de 2012).

<sup>lxxxi</sup> Campus grandes ¿para qué? (*El País*, 15 de octubre de 2011); Globalización y fusiones entre universidades (*El País*, 24 de octubre de 2011).

<sup>lxxxii</sup> Comunicación de la Comisión, de 10 de enero de 2003 “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” [COM(2002) 779 final - no publicada en el Diario Oficial].

<sup>lxxxiii</sup> [http://www.uc3m.es/portal/page/portal/inicio/universidad/institucional/campus\\_excelencia/catedras\\_e](http://www.uc3m.es/portal/page/portal/inicio/universidad/institucional/campus_excelencia/catedras_excelencia)

<sup>lxxxiv</sup> Los Ranking de El Mundo 2012/2013, miércoles 9 de mayo de 2012.

<sup>lxxxv</sup> [http://www.webometrics.info/index\\_es.html](http://www.webometrics.info/index_es.html) (consultado el 13 de abril de 2012)

---

<sup>lxxxvi</sup> COM (2003)58 FINAL Comunicación de la Comisión “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”, pp. 3

<sup>lxxxvii</sup> En la que se ha utilizado el regalo, por ejemplo, de ordenadores para atraer a los mejores cerebros.

<sup>lxxxviii</sup> Comunicación de la Comisión, de 10 de enero de 2003, “Invertir eficazmente en la educación y formación: imperativo para Europa” [COM (2002) 779 final- no publicado en el Diario Oficial].

<sup>lxxxix</sup> Y esta diferencia es cada vez más pronunciada ya que el gasto privado sólo ha aumentado en Europa de un 0,55 a un 0,66% del PIB desde 1995, mientras ha aumentado 1,6% en Estados Unidos (Llopis y otros;2009).

<sup>xc</sup> Se observan dos modelos claros de financiación: por un lado estarían el conjunto de países, como Alemania, Austria, Dinamarca, Francia, Holanda, que obtienen más del 80% de los recursos necesarios para el funcionamiento de la universidad del sector público, y por otro, estarían países como Reino Unido o también EE.UU, Canadá, Australia, donde los fondos privados tienen una mayor importancia (Santín;2002).

<sup>xc</sup> Lo que obviamente generará un problema de equidad, ya que “los esfuerzos deben ir dirigidos a garantizar la igualdad de oportunidades, de forma que cualquier individuo pueda recibir –ex ante, tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como la renta familiar, la clase social, la raza, el sexo o cualquier otra fuente irracional de diferencias” (Barr, 1993).

<sup>xcii</sup> Las profundas transformaciones en el sistema de organización de la producción y del trabajo, vinculadas a unas determinadas políticas económicas y sociales han tenido como resultado un panorama en el que en la mayor parte de los países europeos existe una mercantilización del trabajo, cada vez más desprotegido social y jurídicamente.

<sup>xciii</sup> Varios autores han señalado acertadamente que “el conocimiento y la sociedad del conocimiento han sido los puentes que han conectado el discurso managerial entre el fordismo y el postfordismo, o, si se quiere, entre el keynesianismo regulador asociado a la gran corporación nacional e internacional y la economía-red globalizada, desmaterializada y neoliberal” (Drucker, 1999, Stein, 2001, en Alonso, 2009).

<sup>xciv</sup> Las limitaciones metodológicas de estos datos (sobre todo en cuanto a su desagregación de las condiciones de empleo y de trabajo) hacen que sea necesario analizarlos desde una perspectiva agregada, abordando cuestiones tales como la temporalidad, parcialidad o la fragmentación del personal docente, y dejando de lado, por tanto, otras variables relevantes que inciden en la precariedad laboral (véase más adelante) no incluidas en estas estadísticas.

<sup>xcv</sup> Según el estudio *Cifras claves de la Educación Superior en Europa*, del Ministerio de Educación, Política Territorial y Deportes, “La media ponderada estimada para la UE es de 15,9 alumnos por cada profesor. Sin embargo, dependiendo del país en cuestión, la ratio profesor / alumno puede alcanzar variaciones de uno a tres. Pocos países presentan una ratio inferior a 12 alumnos por docente (España, Eslovaquia, Suecia e Islandia). Por el contrario, en Grecia, Italia, Rumania y Eslovenia, la ratio supera los 20 alumnos por profesor. El resto de los países de los que se dispone de datos se acercan más a la media ponderada de la UE (2007:82)

<sup>xcvi</sup> La temporalidad del empleo público es un rasgo que viene de lejos, sin embargo, en este momento nos encontramos un progresivo desmantelamiento del Estado de Bienestar, con lo que esto supone de empeoramiento de las condiciones de empleo. Los datos de la EPA, del cuarto trimestre de 2012, certifican una pérdida trimestral de 85.100 contratos en el empleo público, uno de cada cuatro de los destruidos en ese periodo en el conjunto de la economía. Siendo especialmente alarmante esta situación en las administraciones locales donde se ha perdido un 7,9% del empleo existente y la tasa de temporalidad se sitúa en el 36,63%.

<sup>xcvii</sup> El trabajo a tiempo parcial no sólo implica menos horas de trabajo y una retribución menor que a tiempo completo, sino que constituye una forma diferente de empleo, organizada conforme a distintos principios, pactos y condiciones que los del empleo a tiempo completo, así como menos derechos y protección (menos cotización y prestación por jubilación).

<sup>xcviii</sup> De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso 2004-2005 el cuerpo docente estaba formado por 52.238 profesores y 46.472 profesores contratados.

<sup>xcix</sup> La incorporación del personal contratado en sus distintas variantes en el desarrollo de la actividad docente de la universidad no debería ser entendida como una forma de “abaratar costes”, ya que tienen su propia entidad y delimitación.

<sup>c</sup> Debido a la diversidad de figuras este cuadro no fue posible realizarlo durante el tiempo de la campaña

---

al rectorado y ahora, con más tiempo, se ha logrado no son esfuerzo.

<sup>ci</sup> Ya en 1980, la edad media de los investigadores españoles que trabajaban en organismos autónomos de la Administración era de 44 años. Destacaba la cifra de 46 años correspondiente a la edad media de aquellos que prestaban sus servicios en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y muchos de ellos han estado trabajando como becarios, por lo que no se entiende como esta ida del becario como paso inicial se ha podido mantener.

<sup>cii</sup> El primer aspecto que en la realización de los talleres nos sorprendió fue el desconocimiento no sólo de la aplicación concreta de determinadas condiciones que laboralmente están reguladas, sino de la escasa información que las personas tenían de su propia regulación laboral.