

---

*análisis de los criterios  
para la asignación de  
recursos a los centros  
de enseñanza superior*

*tomás moltó garcía  
esteve oroval planas*

---



*Institut de Ciències  
de l'Educació  
Universitat de Barcelona  
Col·lecció Informes I - 21*



# *análisis de los criterios para la asignación de recursos a los centros de enseñanza superior*

*tomás moltó garcía  
esteve oroval planas*

*Institut de Ciències  
de l'Educació  
Universitat de Barcelona  
Col·lecció Informes I - 21*



2018/10/20 10:00 AM  
2018/10/20 10:00 AM  
2018/10/20 10:00 AM  
2018/10/20 10:00 AM  
2018/10/20 10:00 AM

publicacions  
edicions  
universitat  
de barcelona



Publicacions de l'ICE  
Director: Miquel Siguan

Dipòsit Legal B.: 36.119-1980  
I.S.B.N.: 84.600-2.104-1  
disseny gràfic: t. jordà

*Desde que en enero de 1978 me hice cargo del Vicerrectorado de Planificación de la Universidad de Barcelona entendí que debía promover un conjunto de estudios que pudiesen servir de base para la formulación de una política universitaria digna de este nombre. Y poco después tuve la fortuna de que varias entidades de ahorro se ofreciesen a financiar este proyecto.*

*Transcurridos un par de años desde la formalización del acuerdo tengo la satisfacción de presentar al público interesado un primer resultado del proyecto: el resumen de una investigación sobre la distribución del gasto público en educación superior en España financiada conjuntamente por la Caja de Ahorros de Barcelona y la Caja de Ahorros de Cataluña y Baleares y realizado por Tomás Moltó y Esteban Oroval, profesores de la Facultad de Derecho de nuestra Universidad.*

*Sobre la calidad del trabajo de Moltó y Oroval, que por mi parte considero espléndido, no tengo porque hablar ya que el lector deberá calificarlo. Pero sí considero oportuno decir algo sobre la intención con que fue emprendido y su posible utilización.*

*Un estudio sobre la atribución y distribución del dinero público a los Centros de enseñanza superior solo puede tener una intención: contribuir a mejorarlas. Pero esta mejora se puede entender en distintos niveles.*

*Un primer nivel consiste evidentemente en juzgar la suma total de dinero asignada y su distribución en relación con los objetivos de una política social que pretenda una igualdad de oportunidades en la enseñanza superior. Desde este punto de vista es posible denunciar la insuficiencia de la cantidad total —del porcentaje de la renta nacional— dedicado a la enseñanza superior o comparar el número de Centros y el volumen de los recursos en los distintos territorios para denunciar desigualdades e insuficiencias. O desde otro ángulo considerar insuficiente la dotación destinada a becas y ayudas, o excesiva la aportación que se solicita de los estudiantes o arbitraria la aportación que se solicita de algunas corporaciones locales y no de otras; La primera parte del estudio aborda algunas de estas cuestiones.*

*Pero es posible también situarse en un nivel más concreto y cuantificable. Partiendo de la suma total que de hecho y en la actualidad dedica el estado español a la enseñanza universitaria es posible preguntarse por como se distribuye entre las distintas Universidades y por los criterios y las modalidades de la distribución.*

*Preguntas que se justifican por razones evidentes de justicia y de eficacia, es difícil creer en una administración universitaria eficaz si no se puede responder con precisión a estas preguntas. Pero también por una razón suplementaria de candente actualidad entre nosotros, porque son un presupuesto ineludible para la autonomía universitaria.*

Lo más curioso es que entre nosotros también debería ocurrir así. El año pasado el gobierno español publicó un decreto (543/1979) sobre autonomía provisional economía y presupuestaria de las Universidades que entre otras cosas dice literalmente: "El Consejo de Rectores en su calidad de Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades a la vista de la información que le faciliten los Servicios económicos del Ministerio acordará las cantidades concretas que correspondan a cada Universidad, atendiendo criterios de carácter objetivo como pueden ser los de número de alumnos, tipo de enseñanzas que se realizan en cada Universidad y cantidades que hubieran percibido en anualidades precedentes".

A pesar de este Decreto los presupuestos para la enseñanza universitaria han llegado al parlamento con la imprecisión habitual y sin que se señalen ni las cantidades globales ni los criterios objetivos que justifican la distribución. Una contradicción tan flagrante con las disposiciones promulgadas por el propio Gobierno parece que debería haber provocado una oleada de sorpresa y de protesta no ya en las filas de la oposición sino en las del propio partido en el gobierno. Y no digamos en la Universidad. El que no haya ocurrido solo puede significar que a tirios y troyanos las autonomía universitaria les prevenga muy moderadamente.

Pero con protesta o sin ella la triste verdad es que aunque el Ministerio hubiese querido cumplir con las disposiciones del decreto no habría podido hacerlo porque como he dicho los datos necesarios o no existen o no están en condiciones de ser utilizados lo que equivale a lo mismo.

Hay indicios de que esta situación puede cambiar sensiblemente y en plazo breve. El trabajo que presentamos es un primer síntoma significativo y sabemos que otras Universidades se sienten parecidas preocupaciones y que en algunas se están realizando o proyectando estudios en la misma dirección. Y nos consta que en el propio Ministerio, o al menos en alguno de sus servicios la preocupación por este tema es aguda y se está dispuesto a ayudar e impulsar cualquier esfuerzo en esta dirección.

Y lo que es un hecho no menos alentador es que algunas Universidades están empezando a publicar anualmente y con un cierto detalle y precisión datos estadísticos sobre su actividad docente y sobre su gestión económica, lo que nunca había ocurrido.

Ojalá que los cambios que estos hechos parecen anunciar se cumplan pronto. Porque la verdad es que el tiempo apremia. Aprobar una ley de autonomía universitaria sin haber previsto la manera de decidir y de publicar las cantidades globales asignadas a cada Universidad y los criterios para esta asignación sería una broma de mal gusto, una manera de convertir la autonomía universitaria en otra "resolución de papel".

Y no digamos lo que significaría traspasar la Universidad a la Generalitat o a cualquier otro gobierno autónomo sin poder evaluar previamente el coste del servicio traspasado ni haber decidido unos criterios objetivos para las asignaciones futuras.

Miquel Siguan Solé

CAPITULO I

<i>La oferta de Servicios Educativos de Enseñanza Superior</i> _____	13
Localización de los Centros _____	15
Evolución del alumnado _____	17
Evolución del profesorado _____	25

CAPITULO II

<i>La distribución de los Servicios Educativos de Enseñanza Superior en España</i> _____	29
Elementos de la demanda de Enseñanza Superior en España _____	31
Las tasas de escolarización a nivel global _____	34
Análisis espacial de la escolarización en Enseñanza Superior en España _____	38

CAPITULO III

<i>La financiación de la Enseñanza Superior en España</i> _____	49
La distribución del coste de la Enseñanza Superior en España _____	57

CAPITULO IV

<i>La Carga Docente de Enseñanza Superior</i> _____	65
Formas institucionales de la financiación de las Universidades _____	67
La oferta docente en los diferentes Centros de Enseñanza Superior en España _____	71
La Carga Docente como elemento de comparación de la asignación de Recursos entre las Universidades _____	78
La Asignación del Gasto Público a la Enseñanza Media _____	83

<i>BIBLIOGRAFIA</i> _____	87
---------------------------	----



# Presentación



La Universidad española se encuentra implicada en estos momentos en un proceso de cambio institucional, consecuencia del desarrollo constitucional, tanto en el terreno de las Autonomías como en el específicamente universitario.

Pero este replanteamiento, que afecta de una manera directa a diferentes aspectos fundamentales en la gestión de la Universidad en cuanto Servicio Público ha de situarse en un marco más amplio, el de la crisis de la Enseñanza Superior en la mayor parte de los países desarrollados. Las características de estas crisis han sido enunciadas repetidamente y sería ocioso referirse a ellas de una manera detallada. Conviene sin embargo, destacar dos aspectos fundamentales. Por un lado los intentos que los diferentes gobiernos de frenar la expansión de la Enseñanza Superior y por otro la tendencia a reducir y controlar el volumen del Gasto Público.

El cambio desde una situación en que la Universidad era prácticamente un órgano periférico de la Administración del Estado, en lo relativo al origen y gestión de sus recursos a una situación, todavía por definir en el terreno positivo, pero que comportará seguramente un mayor grado de descentralización, sitúa ya en un plano preferente el análisis de los criterios de asignación del Gasto Público entre los diferentes centros. Pero el contexto en que se produce esta descentralización, en la medida en que implica un mayor énfasis en la legitimización de la intervención del Sector Público y el control de la eficacia de esta intervención, hace aún más necesario superar los planteamientos presupuestarios tradicionales, basados en factores históricos, cuando no de inercia y sensibles a presiones políticas e incluso personales.

El propio proyecto de Ley Orgánica de Autonomía Universitaria (en su artículo 24-1) en estos momentos en discusión en las Cortes, hace referencia a la utilización de criterios objetivos para la distribución de las subvenciones.

En este contexto el Rectorado de la Universidad Central de Barcelona y el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad consideraron que este tema merecía investigarse de una forma prioritaria, especialmente en la perspectiva de la posible transferencia de competencias a la Generalitat en el terreno de la Enseñanza Superior.

Sometido el tema a la consideración de la Federación Catalana de Cajas de Ahorros, fue aprobado por ésta, asumiendo su financiación conjunta la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Barcelona y la Caja de Ahorros de Cataluña.

El proyecto fue encomendado a un equipo de especialistas en Economía de la Educación de la Cátedra de Hacienda Pública y Economía de

la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Barcelona. El trabajo que aquí se presenta se inició en Marzo de 1979.

El equipo que asumió el encargo era muy consciente de las dificultades que éste planteaba, especialmente en el campo de la información y, desde el primer momento, es decir, desde la formulación del proyecto concreto de investigación, orientó el trabajo desde un punto de vista fundamentalmente metodológico, pero trató de sensibilizar a los organismos competentes para hacer posible que esta etapa de esclarecimiento y formulación de los problemas pudiese tener una continuación en el desarrollo de propuestas concretas.

Desde los primeros momentos se mantuvo contacto con la Dirección General de Programación e Inversiones del Ministerio de Universidades e Investigación, logrando su colaboración para la difusión de una encuesta elaborada por el equipo de trabajo para ser contestada por los Gerentes de las distintas Universidades. El análisis de los resultados de esta encuesta permitiría la creación de una base de datos indispensables para proceder a la instrumentación de un conjunto de criterios operativos para la asignación del Gasto entre las diferentes Universidades.

La mayor parte de estos datos no están disponibles incluso para el propio Ministerio de Universidades. En el trabajo se hace referencia a estos aspectos y en las dificultades halladas en la obtención de información en los diferentes centros.

Por ello el presente trabajo tiene un contenido fundamentalmente metodológico, aunque ha sido posible sentar las bases para la elaboración de criterios concretos y se ofrece también un conjunto de estimaciones basadas sobre hipótesis que pueden ser discutibles, pero que constituyen una primera aproximación al problema.

En esta perspectiva el trabajo se ha orientado a partir de un análisis de la actividad del Sector Público en la Enseñanza Superior, puesto que en definitiva la elaboración de criterios para la asignación del Gasto Público en los diferentes Centros está subordinada a la definición de los objetivos que se propone cubrir el Estado.

Dando por válida la legitimidad de la Universidad como Servicio Público, que la normativa actual no pone en cuestión, en la cual se subsume el reconocimiento de todo un conjunto de objetivos generales que constituyen precisamente la base de dicha legitimación queda en pie una definición de los objetivos que haga referencia precisa a los aspectos de la distribución de este Servicio Público entre los posibles usuarios. En efecto, algunos de los resultados de la intervención de la Administración en este terreno, tienen como beneficiarios el conjunto de la colectividad, por ejem-

plo, en la medida en que la existencia de un sistema eficaz de Enseñanza Superior garantiza la existencia de profesionales preparados, indispensables en una sociedad avanzada. Pero, además la Enseñanza Superior tiene unos beneficiarios concretos, tanto desde el punto de vista del acceso a una cultura superior como en los superiores ingresos que se derivan de la posesión de una formación de alto nivel.

Por ello en la medida en que la Enseñanza Superior no es un Servicio Público que beneficie de una manera indiscriminada al conjunto de la población hay que referirse, en el contexto institucional en el que estamos situados, a un principio general de equidad en la provisión de este Servicio. A ello nos referimos con más detalle en el curso de este trabajo, pero conviene, sin embargo, señalar desde ahora la necesidad de la definición de este criterio general de equidad tal como puede inferirse de la normativa, desde el más alto rango, es decir los textos constitucionales, hasta la propia legislación universitaria.

La traducción de esta política de equidad en un conjunto de indicadores que permitan la comparación entre diferentes áreas de servicio ha sido el aspecto que ha recibido una atención preferente en nuestro trabajo en la medida en que los indicadores disponibles hasta el momento eran muy poco adecuados, por su carácter excesivamente genérico, como ocurre por el ejemplo con el número de estudiantes en cada centro, que ha sido el elemento de comparación utilizado en los trabajos de que hemos podido tener conocimiento.

En donde sin embargo los diferentes estudios realizados han conseguido resultados bastante apreciables, es en el estudio de los costes de la enseñanza. Por ello y ante la dificultad de obtener una mejora sustancial en este terreno, ante la falta de un sistema de contabilidad analítica normalizado que se aplique de un modo homogéneo en todos los centros, el tratamiento del tema de los costes ha sido menos extenso y detallado.

El desarrollo lógico y necesario de este planteamiento comportaría un análisis coste-eficacia generalizado para las diferentes partidas del Gasto Público a este nivel. Sin embargo, las limitaciones de todo tipo con que se ha planteado este trabajo, nos han obligado a limitarnos, en esta primera fase, al análisis y cuantificación de indicadores, tanto de la oferta de este Servicio Educativo como de los factores que influyen en la demanda desde un punto de vista espacial y al examen preferente de las desigualdades observadas en uno y otro aspecto, refiriéndolos al gasto al nivel de cada centro.

A pesar de las limitaciones de este enfoque nos parece, sin embargo, que es una fase indispensable para ulteriores trabajos que contemplen la racio-

nalización del Gasto Público desde una perspectiva más amplia, es decir, el punto de vista de la comparación de los costos con la eficacia del sistema.

En la presente publicación se recogen los aspectos más fundamentales de la investigación realizada, muy especialmente aquéllos relativos al análisis espacial de las desigualdades en la provisión de servicios educativos de Enseñanza Superior, y la comparación entre asignación de recursos y necesidades existentes en los diferentes centros.

Para ello se parte de una descripción de la situación actual y la evolución reciente del Sistema de Enseñanza Superior en términos físicos, en la medida en que las desigualdades actuales son el fruto de esta evolución. El aspecto espacial de estas desigualdades se analiza en el segundo capítulo.

La financiación de la Enseñanza Superior constituye el tema del tercer capítulo en el que se recogen tanto una descripción de las formas de esta financiación como una valoración de sus aspectos cuantitativos.

Finalmente se presenta un intento de estimación de las desigualdades existentes y se apuntan las necesidades fundamentales de investigación de un sistema de criterios objetivos de asignación del Gasto Público a los diferentes centros universitarios.

# Capítulo I

## *La oferta de Servicios Educativos de Enseñanza Superior*



Las Universidades tradicionales creadas en la Baja Edad Media y principios de la Edad Moderna constituyen la base hasta 1968 del sistema de Enseñanza Superior Española con las excepciones de las Universidades de Murcia, creada en 1915 y la de La Laguna creada en 1927.

Este es quizás el hecho más significativo que hay que poner en relación con la profunda transformación del Sistema Educativo en los últimos años, y también con el papel que ha desempeñado la Universidad en la historia reciente de España.

La expansión del Sistema Educativo Superior, se produce sólo hacia finales de la etapa de crecimiento de los años sesenta, como puede apreciarse en el cuadro 1. Es decir entre 1968 y 1978 se dobla el número de centros, mientras que este había permanecido estable desde 1928.

La actitud de la Administración Española frente a la Enseñanza Universitaria que revela esta evolución es restrictiva o por lo menos no expansionista hasta 1968. Se trata más bien de absorber la demanda que, como veremos más adelante, se empieza a manifestar a partir de finales de los años cincuenta, a través de las Universidades existentes sin que exista un intento para suscitar la demanda potencial mediante la implantación de centros en zonas tradicionalmente desprovistas de ellas. De hecho solamente a partir de 1972 se produce una creación de centros que respondan a esta característica. En efecto, las Universidades Autónomas creadas en 1968 se relacionan fundamentalmente con la implantación de la reforma educativa, puesto que se sitúan en las dos zonas más importantes de concentración de estudiantes, y en ellas se intenta una cierta renovación de la estructura y funcionamiento de la enseñanza.

Las Universidades Politécnicas representan de hecho la unificación y organización de todo el conjunto de Escuelas Técnicas Superiores y Medias en aquellas zonas en que existía una base suficiente para ello, quedando el resto de Escuelas Técnicas Superiores y Medias adscritas a las Universidades correspondientes. Hay que señalar un aspecto importante que no aparece en el cuadro 1, que es la creación de un conjunto de Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería en especialidades que tradicionalmente se habían impartido únicamente en Madrid.

El proceso expansivo desde 1972, en el sentido de intentar acercar la oferta de servicios a la demanda potencial, es más amplio de lo que podría parecer en una primera consideración del cuadro 1, puesto que la implantación de nuevas Universidades va acompañada de la creación, mucho más diversificada desde el punto de vista espacial, de Colegios Universitarios y Secciones Delegadas de las Facultades de las principales Universidades.

CUADRO 1

EVOLUCION DEL NUMERO DE UNIVERSIDADES

Universidades existentes en	Universidades creadas en	Universidades creadas en	Universidades creadas en	Universidades existentes y creadas en
1. 928	1. 968	1. 971	1. 972	1. 978
Barcelona (1430)	Barcel. Autón.			Barcelona Central
	Bilbao	Barcel. Politec.		Barcelona Autón.
Granada (1531)				Barcelona Politec.
La Laguna (1927)				Bilbao
Madrid Comp. (1508)				Córdoba
				Extremadura
				Granada
				La Laguna
				Madrid Compluten.
				Madrid Autónoma
				Madrid Alcalá
				Madrid Politécnica
				Málaga
				Murcia
				Oviedo
				Salamanca
				Santander
				Santiago
				Sevilla
				Valencia
				Valencia Politécni
				Valladolid
				Zaragoza
				UNED

Para analizar la evolución del número de alumnos escolarizados en Enseñanza Superior en un periodo reciente se presentan en el cuadro 2 y en el gráfico 1 los alumnos matriculados en Facultades Universitarias en las Escuelas Técnicas Superiores, así como la suma de ambos. El concepto utilizado ha sido el de alumnos matriculados, es decir, que incluye tanto los oficiales como los libres.

Los datos de Enseñanzas Técnicas Superiores y los globales comportan un cambio en cuanto al concepto que representan como resultado de la inclusión a partir de 1960 de los cursos preparatorios al ingreso de las Escuelas de Ingenieros que pasan a integrarse ahora en el curriculum de las respectivas Escuelas. No obstante esto no afecta a las cifras de alumnos de Facultades Universitarias y tampoco parece que el salto que se produce entre el curso 1958-59 y el 1959-60 deba atribuirse simplemente al cambio antes señalado, sino que en una proporción que es imposible establecer, pero que seguramente es importante, ha de atribuirse a la flexibilización de las condiciones de acceso, fruto de la Ley de Enseñanzas Técnicas de 1957.

Como puede apreciarse, el crecimiento del número de alumnos es considerable en todo el periodo, aunque de hecho pueden distinguirse dos subperiodos con una evolución muy diferente. El primer periodo, de 1950 a 1961 implica un crecimiento prácticamente lineal y relativamente moderado. Sin embargo, a partir de este último año se registra un cambio de tendencia y el crecimiento se convierte en exponencial.

La tasa de crecimiento anual acumulativo para todo el periodo obtenido mediante el ajuste de la exponencial  $y = 38.307 \times 1,078^t$ , ( $R^2 = 0,95$ ) es del 7,8 %. Para el subperiodo de 1961 a 1977 esta tasa de crecimiento anual acumulativo obtenida mediante el ajuste de la exponencial  $y = 65.682 \times 1,1094^t$ , ( $R^2 = 0,99$ ) es del 10,9 %. Esta última tasa es la que parece reflejar mejor la evolución en el periodo reciente del número de alumnos.

Hay que hacer notar que, tal como se indicaba en el apartado anterior, el cambio de la tendencia del número de alumnos se produce mucho antes de que se lleve a cabo la ampliación y extensión del Sistema de Centros Universitarios, con una diferencia aproximadamente de diez años e incluso de quince si consideramos la ampliación a zonas no tradicionalmente dotadas de Centros de Enseñanza Superior.

La evolución, no obstante, es muy diferente en el caso de las Facultades y en el caso de las Escuelas Técnicas Superiores. En efecto, si bien para el conjunto de las Facultades vale lo que ya se ha indicado, aún cuando quizás habría que retrasar el cambio de tendencia al curso 1963-64, el comportamiento del volumen de alumnos matriculados en las Escuelas

## CUADRO 2

### ALUMNOS MATRICULADOS EN ENSEÑANZAS TÉCNICAS SUPERIORES Y FACULTADES UNIVERSITARIAS TOTAL ESPAÑOL

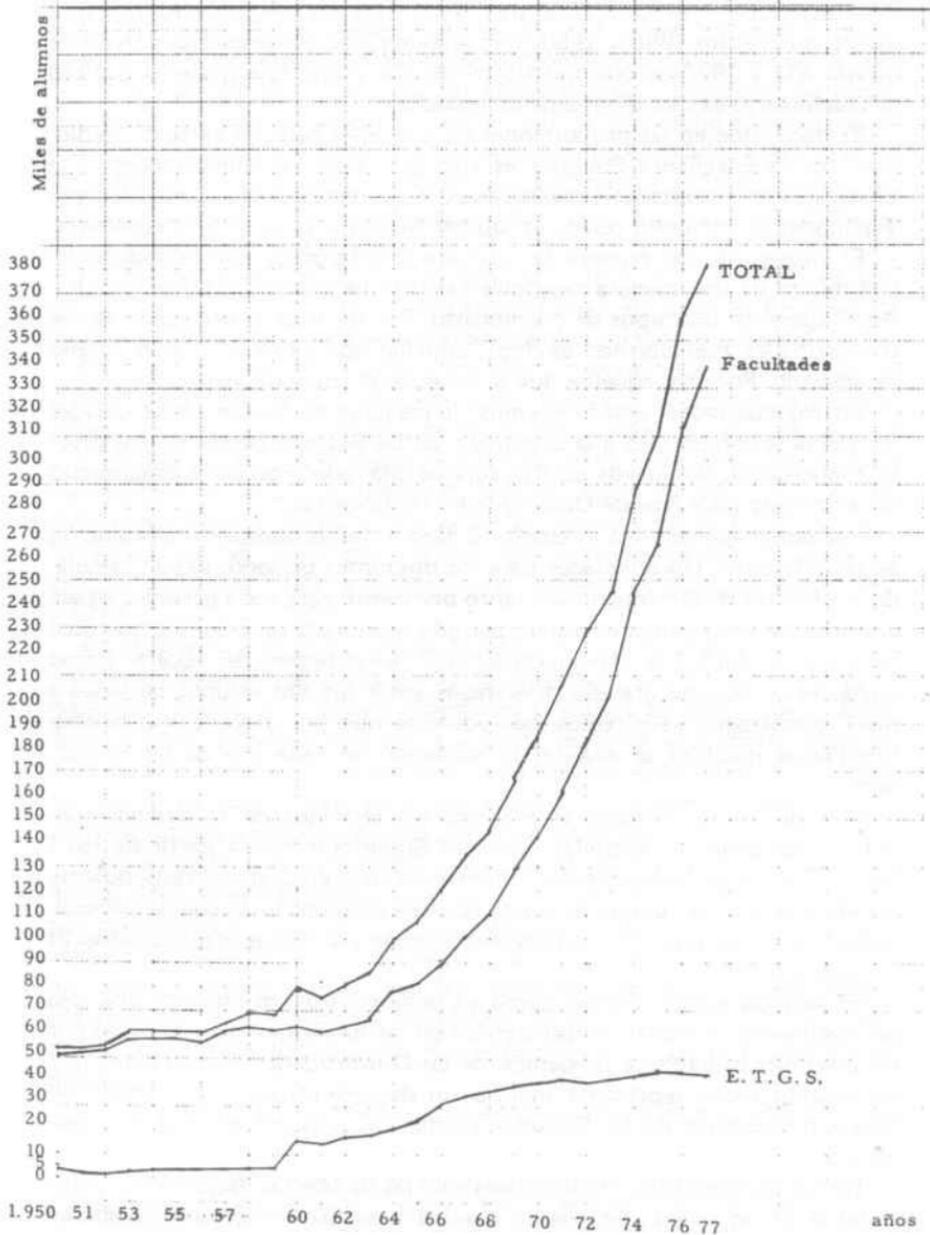
	<u>TOTAL</u>	<u>FACULTADES</u>	<u>E. T. G. S</u>
1.950(x)	53.720	50.303	3.417
51	54.640	51.633	3.007
52	56.425	53.434	2.991
53	61.465	58.143	3.322
54	62.925	59.580	3.345
55	62.239	58.666	3.573
56	61.167	57.030	4.137
57	66.659	62.215	4.444
58	69.180	64.281	4.899
59	68.149	62.985	5.164
60	80.542	63.787	16.755 (xx)
61	76.458	62.105	14.353
62	81.721	64.010	17.711
63	86.707	68.476	18.231
64	100.226	78.306	21.920
65	108.853	82.365	26.488
66	120.953	89.473	31.480
67	135.365	101.131	34.234
68	147.124	110.338	36.786
69	168.992	129.306	39.686
70	184.261	143.982	40.279
71	205.602	162.879	42.723
72	228.502	187.769	40.733
73	245.923	203.098	42.825
74	286.449	242.715	43.734
75	311.757	264.999	46.758
76	358.637	313.449	45.188
77	381.209	337.665	43.544

(x) 1.950 equivale al curso 1.949-50 y sucesivamente

(xx) Se incluyen a partir de este año los alumnos de los cursos de ingreso selectivo iniciación y acceso.

GRAFICO 1

ALUMNOS MATRICULADOS EN ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR Y UNIVERSITARIA : TOTAL ESPAÑA



Técnicas Superiores comporta tres fases. Una de crecimiento prácticamente nulo entre 1950 y 1959, una segunda fase comprendida entre este último año y 1970 de crecimiento moderado y una fase posterior a 1970 de crecimiento extraordinariamente reducido.

Es decir, que en las proporciones en que suele caracterizarse la "explosión" de la Enseñanza Superior es algo que afecta primordialmente a la Enseñanza en Facultades Universitarias. Ya veremos posteriormente a que Facultades en concreto puede atribuirse un mayor peso en esta expansión.

El incremento del número de alumnos a lo largo de este periodo se ha distribuido de una manera muy diversa entre las diferentes Universidades. Aquí aparecen dos tipos de crecimiento. Por un lado la expansión de las Universidades tradicionales, es decir, aquellas que ya existían al principio del periodo. Por otro aquéllas que se crean en el curso del periodo.

En algunos casos, como veremos, la creación de nuevas Universidades no afecta sensiblemente a la expansión de las antiguas pero en otros casos la implantación de nuevos centros supone una reducción en el crecimiento del alumnado para algunas Universidades tradicionales.

Los datos aparecen en el cuadro 3. Con el fin de comparar la evolución en las diferentes Universidades para los diferentes periodos se han calculado los índices de crecimiento en tanto por ciento para cada periodo. Desde el punto de vista global el primer periodo representa un crecimiento anual acumulativo del 5,4 % el segundo del 10,7 % y el tercero del 10,9 %. Como puede verse no hay grandes diferencias entre los dos últimos periodos a nivel global pero ya veremos más adelante que por el contrario existen diferencias notables al analizar la evolución de cada una de las Universidades.

Con el fin de respetar al máximo los términos de la comparación hemos agrupado las Escuelas Técnicas Superiores que a partir de 1971 dieron lugar a las Universidades Politécnicas en el epígrafe correspondiente a cada una de ellas aunque de hecho la única columna en la cual la denominación de Universidad Politécnica corresponde a su status administrativo es la relativa a 1977.

El periodo inicial, al cual, como ya hemos visto, corresponde una tasa de crecimiento modesta, se caracteriza en las diferentes Universidades por un crecimiento bastante moderado de las Universidades tradicionales, que en algunos casos representa incluso un decrecimiento, y en cambio un fuerte crecimiento de las Escuelas Técnicas Superiores en Madrid y Barcelona.

De las Universidades tradicionales sólo las de Madrid, Barcelona y Valladolid se sitúan en un crecimiento alrededor del 50 % inferior sin embargo al crecimiento del conjunto.

El segundo periodo refleja en cambio los primeros resultados de la creación de las Universidades Autónomas y de varias Escuelas Técnicas Superiores, y representa un crecimiento considerable, llegando casi a doblarse a nivel global. El caso de las Universidades Autónomas ha representado en el caso de Madrid y en el caso de Valladolid (Autónoma de Bilbao) una reducción apreciable del crecimiento en relación con las otras Universidades. En cambio en la Universidad Central de Barcelona no parece apreciarse este fenómeno puesto que el crecimiento de ésta es ligeramente superior al del conjunto.

La Universidad Politécnica de Madrid refleja durante este segundo periodo los resultados de la descentralización de algunas Escuelas de Ingenieros que habían estado tradicionalmente radicadas en Madrid.

El tercer periodo refleja un estancamiento general del crecimiento de las Universidades Politécnicas incluso la de Valencia. A mismo también se refleja una cierta recuperación de la de Universidad Complutense de Madrid que se aproxima bastante a la tasa media. Algunas Universidades tradicionales se sitúan por debajo de la media como Valladolid, Salamanca y Zaragoza. Pero en conjunto se trata de un periodo de una expansión muy fuerte ya que en algún caso, como ocurre en las Universidades de La Laguna y Oviedo, llega a triplicarse el número de alumnos entre 1970 y 1977.

En el cuadro 3 se han incluido también la evolución de las cifras de la Enseñanza Superior no Estatal. Puede apreciarse que el signo general de evolución es similar e incluso menor en el último periodo al de la Enseñanza Oficial, mientras que en el segundo periodo es bastante superior. Esto podría indicar que la expansión del Sistema Educativo en el último periodo y su distribución en el territorio ha permitido acceder a la Enseñanza Pública a mayores proporciones de la población.

Para apreciar la evolución del alumnado en los diferentes tipos de Enseñanzas Superiores\* el cuadro 4 presenta la evolución del número de alumnos matriculados en los mismos periodos que el anterior cuadro 3 para el conjunto de Facultades Universitarias. Las cifras difieren ligeramente de las del cuadro anterior puesto que los datos de Enseñanza Privada figuran incorporados en las distintas Facultades. El desglose total por Facultades no ha sido posible para algunos años al no disponer éstos de los suficientes datos.

Los tres periodos presentan como veíamos, característica diferenciadas.

\* Un amplio comentario de este tema se puede ver en M. APARICIO, "Panorama de la Educación Universitaria en España", Revista de Educación. Mayo-Agosto 1978.

CUADRO 3  
TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS EN E. T. G. S. Y  
FACULTADES UNIVERSITARIAS

	TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS EN E. T. G. S. Y FACULTADES UNIVERSITARIAS			Tanto por ciento de incremento			
	1. 955	1. 964	1. 970	1. 977	1. 955/64	1. 964/70	1. 970/77
Barcelona Central	6. 894	10. 847	22. 599	48. 210	157	208	213
Barcelona Autónoma	-	-	1. 027	16. 288	-	-	-
(x) Barcelona Politécnica	1. 075	4. 885	9. 697	10. 438	454	199	108
Bilbao	295	3. 042	7. 429	13. 607	1. 031	244	183
Córdoba	-	-	419	4. 341	-	-	1. 036
Extremadura	-	-	2. 609	-	-	-	-
Granada	4. 945	5. 959	12. 699	20. 069	121	213	158
La Laguna	961	1. 095	2. 409	8. 737	114	220	363
Madrid Complutense	20. 246	30. 932	43. 266	79. 843	153	140	185
Madrid Autónoma	-	-	1. 754	15. 914	-	-	807
Madrid Alcalá	-	-	-	-	-	-	-
(x) Madrid Politécnica	2. 203	13. 118	20. 755	20. 648	595	158	128
Málaga	-	-	-	4. 939	-	-	-
Murcia	1. 490	1. 298	3. 164	6. 956	87	243	219
Oviedo	3. 121	2. 646	4. 657	14. 915	85	176	320
Salamanca	3. 656	4. 441	6. 245	9. 943	121	143	157
Santiago	3. 279	3. 981	8. 490	18. 506	121	206	226
Santander	-	-	704	2. 205	-	-	313
Sevilla	3. 634	4. 189	10. 333	22. 639	115	246	219
Valencia Literaria	3. 072	3. 957	9. 845	28. 182	129	249	286
(x) Valencia Politécnica	-	335	2. 648	2. 697	-	790	102
Valladolid	3. 701	5. 225	6. 456	11. 270	141	124	175
Zaragoza	3. 667	4. 276	9. 775	18. 153	117	229	186
TOTAL ESTATALES	62. 239	100. 226	184. 171	381. 189	161	184	207
No Estatales	-	2. 629	7. 878	13. 860	-	300	176
TOTAL	62. 239	102. 855	192. 049	395. 049	165	187	206

Fuente: I. N. E.

(x) Los datos de E. T. G. S. se han referido siempre o bien a las Universidades a las cuales se encuentran integrados o a las Universidades Politécnicas respectivas incluso cuando estas todavía no estaban constituidas

CUADRO 4

ALUMNOS MATRICULADOS POR FACULTADES TOTAL ESPAÑA

	1. 955	1. 964	1. 970	1. 977	Tanto por ciento de incremento (xx)	
					1955-64	1964-70
					1970-77	
Ciencias selectivo						
Biológicas		10.081		34.549		
Física		463		6.047		
Geológicas	11.993	1.800	17.768	2.613	148 (4,4)	178 (10,1)
Matemáticas		545		763		163 (7,3)
Química		4.241		2.207		
Ciencias Econm. y Empres.		658		5.611		
Ciencias Políticas y Soc.	1.816	8.744	-20.347	35.955	481(19,1)	233 (15,1)
Ciencias de la Información				5.635		204(10,7)
Derecho	--	--		9.240		
Farmacia	19.897	14.103	20.363	56.676	71 (3,7)	144 (6,4)
Filosofía y Letras (comunes)	4.560	4.789	5.816	22.705	105 (0,1)	121 (3,2)
Filosof. y Ciencias Educación		7.194		48.831		
Filología	4.916	1.469	12.433	16.700	253(10,8)	317 (21,2)
Geografía e Historia		2.256		7.273		
Medicina		1.514		10.378		
Veterinaria	12.725	20.099	31.011	79.399	158 (5,2)	154 (7,5)
Teología	2.759	506	1.429	4.503	18 ( )	282(18,8)
Derecho Canónico	--	--		278		315(17,8)
Derecho Canónico	--	--		108		
Total (x)	58.666	80074	150.094	349.471	136 (3,5)	187(11,6)
						233(12,8)

(x). - Existe una divergencia con las cifras totales del cuadro 4-3, debido a que en el presente cuadro las cifras desglosadas por facultades incorporan los datos de centros no estatales.

(xx)- Las cifras entre paréntesis representan el crecimiento anual acumulativo a cada período.

El primero representa un crecimiento relativamente moderado, el segundo un crecimiento mucho más fuerte en comparación con el anterior y el último un crecimiento algo más elevado que el inmediato anterior.

La pauta que sigue la evolución en los diferentes grupos de estudios no es en ningún caso la misma que puede observarse a nivel global. Incluso las carreras de Letras por ejemplo o bien las carreras de Ciencias que representan cada una de ellas una parte importante del conjunto, conocen una evolución completamente diferente. Es decir, que se ha producido un crecimiento desigual y que el incremento sucesivo del volumen de estudiantes ha implicado un desplazamiento entre tipos de estudio.

En el primer periodo los estudios que conocen un incremento más elevado en relación a la media son las Ciencias Económicas y Políticas y a bastante distancia las carreras de Letras. El crecimiento de Medicina y Ciencias es ligeramente superior a la media. En cambio Derecho, una de las carreras tradicionales, sufre un decrecimiento bastante importante a lo largo del periodo que habría que atribuir, por lo menos parcialmente, a la constitución de los estudios de Ciencias Políticas y Económicas.

En el segundo periodo la expansión fundamental es la de las carreras de Letras que crecen a una tasa casi el doble de la tasa media, seguida por Ciencias Políticas y Económicas cuyo ritmo se reduce pero sigue siendo superior a la media. Las carreras de Ciencias crecen a un ritmo inferior a la media.

En cuanto al tercer periodo son los estudios de Derecho los que toman el relevo situándose bastante por encima de la media, mientras que las carreras de Letras disminuyen hasta situarse por debajo de la media y lo mismo ocurre con las carreras de Ciencias y de Ciencias Políticas y Económicas aunque de manera todavía más acentuada.

Es decir que en conjunto y ciñéndonos a la etapa de crecimiento sostenido, es decir, desde 1955 en adelante, podemos detectar una primera fase en la que el elemento más marcado es el crecimiento de los estudios de Letras, y, en el que aparecen nuevos tipos de estudios que desplazan a otros estudios tradicionales. La fase siguiente representa la persistencia de esas tendencias pero con un desarrollo de tipos de estudio cuyo peso en la Universidad Española había sido tradicionalmente reducido. Con la excepción de Ciencias Económicas los estudios que conocen mayor expansión son los que se relacionan con la docencia. Sin embargo en la última fase hay un claro predominio hacia los estudios que conducen al ejercicio de una profesión, como lo demuestra la recuperación de Derecho y los crecimientos de Medicina, Farmacia, Veterinaria, etc.

Si es difícil la cuantificación del número de alumnos por lo incompleto de las estadísticas y su poca fiabilidad en muchos casos, aún lo es más el estudio del número de profesores, ya que las diferentes categorías de personal docente han sufrido modificaciones importantes a lo largo del tiempo, lo que hace las comparaciones mucho más arriesgadas.

Basta pensar en que si nos atenemos a las estadísticas oficiales el personal docente en la Enseñanza Universitaria era en el curso 1954-55 de 4.358 profesores mientras que en el curso 1969-70 la cifra total es de 3.657 profesores, lo que difícilmente puede pensarse que corresponde a una evolución real\*.

Por ello nos parece más útil reflejar la evolución más reciente que corresponde a una etapa en que, con todas sus limitaciones, existe una cierta estabilidad de los diferentes tipos de profesorado.

En el cuadro 5 podemos ver la composición en cada uno de los años de Profesorado de cada Universidad según su carácter de Numerario o No Numerario. En el cuadro 6 estas cifras de Profesorado están referidas al número de alumnos, lo cual permite una comparación de las diferentes Universidades en términos de las condiciones generales de la docencia.

La evolución del Profesorado presenta aspectos de difícil interpretación. Que el crecimiento en términos globales se resuelva fundamentalmente en un incremento del Profesorado No Numerario es fácilmente explicable en la medida en que el sistema de integración de los Cuerpos de Personal Numerario difícilmente se podría haber adaptado a la expansión considerable en el periodo de seis años que se analiza. En efecto, el crecimiento global es del 20 % mientras que el crecimiento del Profesorado Numerario es solamente del 7 % y el del No Numerario del 24 %. Pero la interpretación de la evolución año a año parece más difícil puesto que varios de los años comportan una disminución en términos absolutos del Profesorado Numerario que a veces alcanza el 14 % como ocurre para el curso 1973-74 en relación al curso anterior. También es difícil de explicar en el curso 1974-75 la disminución en el Personal No Numerario que a nivel global alcanza un 4,6 %.

Evidentemente existe por un lado una salida a través de las excedencias de todo tipo de las categorías de Profesores Numerarios (cuyo carácter perjudicial para la estabilidad de la enseñanza se ha señalado en el Informe de la comisión evaluadora de la L.G.E. 1976 que lo valora en un 12,5 % del total de Profesorado Numerario para el año en que se redactó el informe). Por otro lado se da un movimiento difícil de valorar desde la categoría de

\* La cifra de 1954-55 procede del Anuario Estadístico del I.N.E., mientras que la de 1969-70 procede de Estadísticas de la Enseñanza en España de la misma fuente.

# CUADRO 5

PROFESORADO NUMERARIO Y NO NUMERARIO DE FACULTADES Y E. T. S. POR UNIVERSIDAD.

Período 1971-72, 1976-77 (Valores absolutos y crecimiento)

UNIVERSIDADES	1. 971/72			1. 972/73			1. 973/74		
	Númer.	No numerar.	Total	Numer.	No numerar.	Total	Numer.	No numerar.	Total
1. Enseñanza Estatal (Total)	3.685	13.320	17.005	3.443	13.958	17.401	2.950	16.395	19.345
1.1. Barcelona (Central)	408	1.069	1.477	408	1.069	1.477	297	1.281	1.578
1.2. Barcelona (Autónoma)	38	342	380	38	346	384	45	671	716
1.3. Barcelona (Politécnica)	66	727	793	87	539	626	95	802	897
1.4. Bilbao	59	613	672	64	632	696	72	596	668
1.5. Córdoba	--	138	138	34	200	234	24	223	247
1.6. Extremadura	--	--	--	--	--	--	5	63	68
1.7. Granada	242	546	788	178	689	867	188	758	946
1.8. La Laguna	69	436	505	68	437	505	67	537	604
1.9. Madrid (Complutense)	972	2.392	3.364	849	2.326	3.175	563	2.777	3.340
1.10 Madrid (Autónoma)	65	577	642	32	703	735	36	757	793
1.11 Madrid (Politécnica)	259	1.931	2.190	292	2.175	2.467	305	1.714	2.019
1.12 Málaga	--	--	--	10	75	85	11	130	141
1.13 Murcia	82	236	318	73	315	388	69	339	408
1.14 Oviedo	226	236	462	199	293	492	113	666	779
1.15 Salamanca	148	431	579	148	431	579	160	554	714
1.16 Santander	--	83	83	--	78	78	6	161	167
1.17 Santiago	141	451	592	149	270	419	277	813	1.090
1.18 Sevilla	230	1.061	1.291	290	917	1.207	179	1.129	1.308
1.19 Valencia (Literaria)	199	641	840	134	766	900	141	617	758
1.20 Valencia (Politécnica)	20	534	554	27	383	410	24	360	384
1.21 Valladolid	231	518	749	128	728	856	126	686	812
1.22 Zaragoza	230	358	588	235	586	821	147	761	908

1. 954/75			1. 975/76			1976/77			1971/72 a 1976/77 crecimiento		
Numer.	No numerar.	Total	Numer.	No numerar.	Total	Numer.	No numerar.	Total	Numer.	No numerar.	Total
3.323	15.640	18.963	3.850	16.397	20.247	3.929	16.476	20.405	107	124	120
283	1.423	1.706	330	1.588	1.919	337	1.706	2.043	83	160	138
78	698	776	117	735	852	129	882	1.011	339	258	266
98	761	859	115	873	988	119	828	947	180	114	119
93	567	660	105	456	561	113	581	694	192	95	103
42	275	317	58	374	432	50	312	362	--	--	--
11	65	76	28	163	191	31	186	217	--	--	--
240	734	974	230	750	980	220	863	1.083	91	158	137
73	502	575	84	647	731	89	595	684	139	136	135
652	2.492	3.144	736	2.802	3.538	736	2.668	3.404	76	112	101
110	770	880	122	863	985	134	898	1.032	206	156	161
327	1.724	2.051	406	1.544	1.950	411	1.158	1.569	159	60	72
20	210	230	25	288	313	36	330	366	--	--	--
88	297	385	99	278	377	113	285	398	138	121	125
111	646	757	180	587	767	187	649	836	83	275	181
163	416	579	176	398	574	168	534	702	114	124	121
8	165	173	27	189	216	36	190	226	--	229	--
226	408	634	154	446	600	167	505	672	118	112	114
207	1.331	1.538	267	950	1.217	266	914	1.180	116	86	91
176	723	899	205	818	1.023	199	820	1.019	100	128	121
23	289	312	45	321	366	72	279	351	360	52	63
158	643	801	170	605	775	144	546	690	62	105	92
136	501	637	171	722	893	172	747	919	75	209	156

## CUADRO 6

RELACION MATRICULA TOTAL/PROFESORADO DE FACULTADES Y E.T.S. POR UNIVERSIDAD

Período 1. 971-72 / 1. 976-77

UNIVERSIDADES	1. 971/72	1. 972/73	1. 973/74	1. 974/75	1. 975/76	1. 976/77
1 Enseñanza Estatal (Total)	13,4	14,8	15,1	16,7	17,9	18,7
1.1. Barcelona (Central)	19,9	19,8	20,3	19,7	23,5	23,6
1.2. Barcelona (Autónoma)	11,0	21,6	14,5	16,0	17,1	16,1
1.3. Barcelona (Politécnica)	11,8	15,2	10,4	10,8	9,8	11,0
1.4. Bilbao	13,2	15,2	15,2	17,3	21,0	19,6
1.5. Córdoba	2,3	5,0	7,3	10,2	9,1	12,0
1.6. Extremadura	--	--	12,3	22,1	11,8	12,0
1.7. Granada	18,6	17,5	18,3	18,4	18,9	18,5
1.8. La Laguna	9,3	10,0	10,4	13,8	11,0	12,8
1.9. Madrid (complutense)	15,1	19,2	20,3	22,8	23,4	23,5
1.10 Madrid (Autónoma)	7,2	10,0	9,8	10,3	12,4	15,4
1.11 Madrid (Politécnica)	9,5	8,8	11,1	12,1	11,4	13,2
1.12 Málaga	--	18,9	17,5	15,4	14,5	13,5
1.13 Murcia	11,4	10,8	11,5	12,8	16,1	17,5
1.14 Ovejo	15,8	17,3	13,6	15,1	17,5	17,8
1.15 Salamanca	11,7	13,3	12,2	17,5	18,2	14,2
1.16 Santander	8,4	21,4	11,4	12,4	10,0	9,8
1.17 Santiago	17,5	27,7	13,2	22,9	27,0	27,5
1.18 Sevilla	11,3	11,5	12,0	12,9	17,6	19,2
1.19 Valencia (Literaria)	16,8	17,6	25,7	23,8	23,9	27,7
1.20 Valencia (politécnica)	4,4	5,6	6,1	5,0	7,2	7,7
1.21 Valladolid	12,4	10,8	13,6	12,2	16,8	16,3
1.22 Zaragoza	20,5	14,9	16,2	20,4	18,4	19,8

No Numerarios hacia la de Numerarios mediante ingreso a los Cuerpos correspondientes. Pero no parece que estos dos aspectos señalados puedan explicar totalmente los cambios que se registran.

No obstante, parece que pueden señalarse algunas características generales. Por un lado en cuanto a la evolución del número de Profesores por Centro. En este sentido existen grandes divergencias entre las distintas Universidades. Así por ejemplo la Autónoma de Barcelona es la Universidad que conoce un mayor incremento del Profesorado aunque debe tenerse en cuenta que su creación es muy próxima al año inicial del periodo.

La Universidad de Oviedo, la Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza conocen también crecimientos bastante superiores a la media. Se sitúan claramente por debajo de la media las Universidades de Madrid Complutense, Madrid Politécnica, Sevilla, Santiago, Politécnica de Valencia y Valladolid. Sin embargo el signo de este cambio, en cuanto a la composición en términos de Profesorado Numerario y No Numerario ofrece resultados diversos. Así por ejemplo tanto la Autónoma de Madrid como la de Barcelona incrementan sus dotaciones de Profesores Numerarios y No Numerarios por encima de la media en ambos casos. Todas las Universidades Politécnicas crecen mucho más que la media en cuanto al Profesorado Numerario y menos que la media en cuanto al Profesorado No Numerario. También se registra, en una menor proporción, este mismo fenómeno en las Universidades de Bilbao, Murcia, Santiago y Sevilla. En cambio para las Universidades de Barcelona, Oviedo y Zaragoza el crecimiento se debe fundamentalmente al Profesorado No Numerario mientras que el Profesorado Numerario decrece en términos absolutos.

Los resultados de esta evolución pueden apreciarse en el cuadro 6. Como puede verse se registra a lo largo del periodo un empeoramiento de la relación matrícula total/Profesorado, ya que pasa a nivel global del 13,4 % al 18,7 %. Este es un aspecto que se produce a lo largo de todo el periodo y que afecta también a las diferentes Universidades, aunque podríamos decir que se produce un cierto acercamiento entre las condiciones de enseñanza de los diferentes Centros, especialmente entre las Universidades más masificadas, como pueden ser Madrid y Barcelona.

### *La distribución de los Servicios Educativos de Enseñanza Superior en España*



Ya hemos visto diferentes elementos que configuran la Enseñanza Superior en España y que hacen posible plantearse si la prestación de este servicio ha cubierto los objetivos que pueden asignársele.

Como se ha indicado repetidamente, esta identificación de objetivos no es fácil. Por un lado existen todo un conjunto de beneficios difusos para toda la colectividad que se derivan de la existencia de un sistema de Enseñanza Superior, pero las dimensiones concretas que pueda tener este servicio es un tema abierto a toda clase de controversias. En un contexto de economía no planificada la noción de "necesidades de mano de obra altamente cualificada" es inconsistente, puesto que depende del nivel de actividad, del tipo de sectores que conocerán un desarrollo más próspero en el futuro, de la distribución de la renta e incluso de la forma de prestación de servicios que caracteriza las profesiones liberales.

En cuanto al otro componente al que podríamos atribuir los beneficios difusos, como es el facilitar un mayor acceso a la cultura a una mayor parte de la población, tampoco parece susceptible de medición como no sea en función de unos objetivos políticos fijados previamente.

Es decir, que en términos absolutos carecemos de elementos objetivos que nos permitan valorar si la cantidad del servicio educativo a este nivel superior que produce un país es la adecuada. El recurso a las comparaciones internacionales es válido hasta cierto punto pero puede como máximo servir para detectar déficits importantes, puesto que en definitiva es fácil recusar cualquier comparación basándose en los elementos heterogéneos que siempre pueden encontrarse. Ofrecemos sin embargo algunos elementos de comparación con la evolución de otros países cuyo único objetivo es situar el problema a muy grandes rasgos.

Pero, por otro lado, donde sí es posible contrastar los objetivos de la enseñanza es en relación con otro sector de estos objetivos, es decir, el de la equidad en la prestación de este servicio.

Incluso desde el punto de vista de la Enseñanza Superior como incremento del nivel cultural, es decir, lo que se llamaría en una terminología economicista los aspectos de la enseñanza como consumo, el hecho de que la Enseñanza Superior está financiada total o parcialmente por el Sector Público plantea ya el problema de una distribución equitativa de este servicio. Pero además, la obtención de un nivel superior de conocimientos sancionado por una titulación académica constituye en muchas ocasiones una base para la obtención de mayores ingresos. Es decir, que se configura la necesidad de otorgar a todas aquellas personas capacitadas una igualdad de oportunidades en el acceso a la Enseñanza Superior.

En conclusión, si bien es difícil apreciar de una forma objetiva la ade-

cuación del volumen de servicios de la Enseñanza Superior producidos en un periodo, si que es posible establecer si otros objetivos asociados con este servicio se han cumplido o no y en particular si que es posible medir la desigualdad en la percepción de este servicio.

Al ser la Enseñanza Superior un servicio que no es consumido por el conjunto de la población, y dejando aparte los aspectos beneficiosos para toda la colectividad que se derivan de la existencia de un sistema de enseñanza universitaria financiado por el Estado es fácil identificar sus beneficiarios directos. Es decir, aquellas personas que acuden a la Universidad y consiguen así elevar su nivel de conocimientos e incrementar sus posibilidades de ingresos futuros. El problema en este sentido es ver en qué medida este sector de la población se diferencia del resto en relación con factores ajenos a la voluntad y capacidad para cursar estudios Universitarios.

El cursar unos estudios Universitarios implica renunciar total o parcialmente a la percepción de unos ingresos y por lo tanto recurrir a otras fuentes de financiación para la manutención del estudiante. Es decir, que el nivel de ingresos de cada persona condiciona su posibilidad de acceder a la Enseñanza Superior, incluso si los costes directos de ésta son cubiertos totalmente por el Estado. Lo cual implica que los grupos de más alto nivel de ingresos se verán beneficiados en principio frente a los otros grupos sociales en cuanto a sus posibilidades de asistir a la Universidad, a menos que el Estado cubra los costes indirectos de la enseñanza mediante una Política Asistencial adecuada. Pero además hay otro aspecto que matiza de una manera decisiva esta posibilidad; se trata de la distribución en el territorio de los Centros de Enseñanza Superior.

La manera de apreciar si existen desigualdades en cuanto a la posibilidad de acceder a este nivel de enseñanza consiste en referir la población estudiantil ya sea a grupos homogéneos de la población, ya sea a zonas diferentes del territorio. Es decir, que la desigualdad en el acceso a la Enseñanza Superior vendrá medida por:

A) Las tasas de escolarización referidas a grupos sociales homogéneos, como pueden ser niveles de ingreso, categorías profesionales, socioeconómicas, niveles culturales, características étnicas, etc.

En efecto, si suponemos que la aptitud para el estudio, la única condición diferencial que puede admitirse, en una perspectiva de igualdad de oportunidades, se encuentre distribuida homogéneamente en toda la población, cualquier disparidad en las tasas de escolarización para cualquiera de estos grupos, revelará la existencia de una desigualdad y señalará la necesidad de una intervención correctiva del Estado.

B) Las tasas de escolarización referidas a zonas del territorio. La interpretación de éstas es más compleja. En efecto, pudiera ser que las diferencias en las tasas de escolarización de diferentes zonas fuesen la traducción de la diferente composición de la población entre dichas zonas en términos de los grupos más o menos favorecidos en el acceso a la Enseñanza Superior. En este caso las tasas de escolarización pondrían simplemente de manifiesto la acción de los factores de discriminación a los que ya se ha aludido en el apartado A. Pero también es posible que intervengan otros factores. El más evidente es el de la diferente accesibilidad de los Centros a los que ya hemos aludido. La existencia o no de un Centro Universitario puede modificar los resultados que cabría esperar en cuanto a la tasa de escolarización en Enseñanza Superior en una Zona determinada, puesto que modifica el umbral de ingresos que hacen posible acceder a la Enseñanza Superior.

Otros factores pueden tener importancia en relación con la presencia o no de Centros Universitarios. La difusión de las expectativas de promoción social a través de la Enseñanza Universitaria puede ser mucho mayor en las zonas que cuentan tradicionalmente con este tipo de enseñanza.

A estos factores específicos de desigualdad hay que añadir los que se refieren a la desigualdad de acceso a la Enseñanza Media que tampoco, por lo menos en España, es un nivel obligatorio ni mucho menos gratuito.

No obstante hay que pensar que los factores que inciden sobre una y otra tienen el mismo sentido, es decir, que la desigualdad de origen social que actúa ya sobre las posibilidades de acceso a la Enseñanza Media sigue operando en el siguiente nivel de enseñanza.

Desde el punto de vista del análisis de las desigualdades en la Enseñanza Superior es importante, sin embargo, destacar los niveles de desigualdad que vienen a agravar las consecuencias de una diferente posibilidad de acceso a la Enseñanza Media, puesto que, independientemente de la política que pueda seguir el Estado en la corrección de estas desigualdades básicas y cuyos efectos son seguramente a medio y largo plazo, interesa mediar las desigualdades inherentes a la Enseñanza Superior sobre las cuales se puede actuar de una manera directa a corto plazo.

Para el análisis de la disparidad en el acceso a la Enseñanza Superior, se ha optado por el estudio de las tasas de escolarización a nivel espacial. Es decir, un análisis transversal o sincrónico de los factores que inciden en la dispersión de las tasas de escolarización. Se trata de recoger en un análisis de regresión múltiple el conjunto de factores que ejercen una acción sobre la tasa de escolaridad y cuantificar en qué medida atribuye cada uno de ellos a explicar la dispersión de dicha tasa.

Una manera de apreciar el significado de la expansión del Sistema Educativo Superior en España es referirlo a los sectores de la población en edad escolar. En el cuadro 7, se presenta una síntesis de la evolución de los efectivos de Enseñanza Superior desde 1950 hasta 1977 para España y desde 1950 a 1970 para otros países. También se presentan las tasas de escolarización para el grupo modal en cada uno de los países, es decir, para el grupo para el cual se dan las máximas frecuencias de edades en la Enseñanza Universitaria. Con el fin de facilitar la comparación se han elaborado unos indicadores de tasas reducidas, con criterios de simple proporcionalidad.

Desde el punto de vista de la expansión global de la Enseñanza Superior, la evolución en España, a la que ya nos hemos referido anteriormente presenta características similares a la de países más avanzados, es decir, el periodo 1960-65 aparece como el de máxima expansión de la etapa considerada. En cambio para el conjunto del periodo 1960-1970 se observa una cierta desaceleración que se prolonga en el periodo 1970-77.

Dicha disminución del ritmo de crecimiento sólo puede observarse en los U.S.A. puesto que en los demás países el periodo 1960-1970 comporta tasas de crecimiento o bien superiores o bien sólo muy ligeramente inferiores a las del periodo 1960-65.

No obstante, para valorar lo que significan estos ritmos de incremento es necesario referirlos a las tasas de escolarización, es decir, al cociente del número de alumnos de Enseñanza Universitaria por el número de personas comprendidas entre las dos edades que definen el grupo modal. En este sentido puede decirse que el incremento de la tasa de escolarización es considerable y que su variación más importante se produce en el periodo 1950-60 puesto que se incrementa en un 50 %. A pesar de ésto la evolución demográfica de los grupos en edad escolar pone de manifiesto que de hecho el incremento entre 1960 y 1965 se debe en buena parte a la disminución de la población a escolarizar ya que los efectivos de este grupo en 1965 son considerablemente inferiores a los de 1960. En efecto, si referimos la población escolarizada en 1965 a un grupo de edad de dimensiones similares a las que tenía en 1960 la tasa de escolarización sería del 3,5 %. En cambio en el periodo 1970-1977 se produce un fenómeno de signo inverso, si refiriésemos por ejemplo el número de alumnos escolarizados en 1977 a los efectivos del grupo de edad modal en 1970, la tasa de escolarización sería superior al 11 %. Evidentemente las tasas de escolarización son las que aparecen y por lo tanto lo único que estas consideraciones implican es la apreciación del esfuerzo de escolarización.

La comparación con las tasas de otros países permite valorar el signifi-

Años	Evolución efectivos ES		Evolución demográfica	Tasa escolarización	Tasa reducida a Grupo Modal iguales (18-23)
	nº estudiante	Tasa de crecim.			
ESPAÑA					
1. 950	54,6	I 2,6	18-24		
1. 960	77,1	II 3,5		2,1	2,4
1. 965	125,9	III 11,5		4,1	4,8
1. 970	213,1	IV 10,7		6,4	7,4
1. 977	381,2	V 8,6		8,1	9,4
U. S. A.					
1. 950	2.079,0	I 2,7	18-23	15,2	15,2
1. 960	3.156,4	II 5,9		22,6	22,6
1. 965	4.725,1	III 8,4		26,3	26,3
1. 970	6.124,0	IV 6,9		28,4	28,4
FRANCIA					
1. 950	156,4	I 2,4	18-23	4,0	4,0
1. 960	205,2	II 5,7		6,3	6,3
1. 965	434,6	III 13,8		10,3	10,3
1. 970	655,0	IV 13,7		12,6	12,6
ITALIA					
1. 950	231,4	I 1,9	19-25	4,1	4,8
1. 960	276,8	II 4,8		4,1	5,8
1. 965	415,5	III 8,7		7,6	8,9
1. 970	681,7	IV 9,4		11,9	13,8
INGLATERRA					
1. 950	115,2	I 2,1	18-22	3,5	2,9
1. 960	146,6	II 4,9		4,5	3,7
1. 965	211,6	III 7,6		5,2	4,4
1. 970	296,3	IV 9,7		7,3	6,1

Fuente: OCDE Statistiques et Indicateurs de l'enseignement (1973)

OCDE Développement de l'enseignement supérieur 1. 950-1967 (1. 971)

(x) Periodos I (1950-55), II (1955-60), III (1960-65), IV (1. 960-70), V(1. 970-77)

cado, en términos relativos, de dicho esfuerzo de escolarización. Aunque ya hemos dicho que las tasas reducidas no corresponden a ninguna magnitud real, resultan útiles para establecer una comparación en términos homogéneos.

En este sentido se aprecia claramente la débil situación de partida de la Escolarización Superior en España en el año 1950 y la recuperación relativa que se produce durante el periodo.

Evidentemente no se trata de establecer comparaciones con las tasas de los U.S.A. que, aparte de ser las más elevadas a nivel mundial, comprenden seguramente un concepto más amplio de la Enseñanza Universitaria, ni con las de Inglaterra en las cuales se da seguramente el fenómeno inverso. En cambio las comparaciones válidas son las que pueden establecerse entre España, Francia e Italia.

En este sentido, hay que destacar una distancia considerable, no ya en relación al último año para el cual disponemos de cifras para estos países, sino también la cifra de 1977 que sigue siendo más baja que la de ambos países siete años atrás. Es decir, aquí se reflejan los resultados de la desaceleración del ritmo de crecimiento del periodo 1970-1977 en relación al periodo 1965-1970 a que hacíamos referencia.

La expansión de la enseñanza se ajusta como hemos visto a las pautas seguidas por países próximos desde el punto de vista de la similitud de sus sistemas educativos en la Enseñanza Superior. Los datos disponibles sobre la incidencia en los diferentes grupos sociales de la escolarización ponen de manifiesto que las correcciones en la desigualdad en el acceso deben haber sido muy escasa entidad. Por los datos disponibles (cuadro 8) se aprecia que hasta 1970 las proporciones que representa el conjunto de alumnos hijos de trabajadores manuales se mantiene constante y si consideramos, como es forzoso hacerlo para poder prolongar la comparación hasta 1978, el conjunto de estos trabajadores más los empleados y vendedores vemos que la ganancia ha sido solo de un punto, es decir, que persisten los factores de desigualdad en el acceso antes señalados.

Como puede verse el incremento de la participación de este conjunto de categorías en Francia en un periodo de cinco años es de tres puntos y hay que atribuirlo básicamente al incremento de la participación de los trabajadores manuales. Es decir, en 1965 la estructura por origen social de los estudiantes en Francia corresponde a la española trece años después.

Como hemos indicado la incidencia de los aspectos espaciales en la posibilidad de acceder a la Enseñanza Superior es considerable. Por ello para apreciar de una manera más exacta tanto la importancia del esfuerzo de escolarización a este nivel como la desigualdad en el acceso es preciso plantear ambos problemas en el aspecto espacial.

## CUADRO 8

ORIGEN POR CATEGORIAS OCUPACIONALES DE LOS ALUMNOS  
DE ENSEÑANZA SUPERIOR

	ESPAÑA				FRANCIA	
	1. 962-63 (1)	1. 968 (2)	1. 970 (3)	1. 978 (4)	1. 960	1. 965
Empresarios Agrarios	4,2	8,6	5,5	23,51	5,5	5,7
Empresarios No agrarios	23,0	29,6	10,5		17,8	14,8
Profesionales y asimilados	27,8	7,3	6,4	17,83	28,7	28,8
Alto personal Administrativo	4,8	16,3	17,7	8,7		
Empleados y Vendedores	28,4	29,8	23,1	36,9	33,3	36,5
Capataces y obreros cual.	4,7	5,6	5,4			
Obreros sin especializac.	0,5	1,4	0,8			
Trabajadores de los serv.	0,5	1,4	2,2			
Trabajadores agrarios	1,8	--	0,6			
Fuerzas armadas	--	--	4,0	7,-	14,7	14,1
Otros	4,4	--	10,4	6,02		
	100	100	100	100	100	100

(1). - INE Estadística de la Enseñanza en España

(2). - INE Encuesta de equipamiento y nivel cultural de la familia

(3). - INE Censo 1. 970

(4). - Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Centro de Proceso de Datos del MEC

Ya nos hemos referido anteriormente a la evolución de la Enseñanza Superior en los diferentes Centros Universitarios, pero ésto recoge sólo de una manera imperfecta la problemática de la distribución de los servicios de Enseñanza Superior en el territorio. En efecto, ni todas las zonas de población cuentan con Centros Universitarios, ni éstos comprenden todos los tipos de formación susceptibles de interesar a los estudiantes potenciales de cada Zona. Por razones de la naturaleza de la información estadística, la unidad territorial en la que pueden plantearse estos problemas es la provincia. El tamaño de esta unidad, salvando los problemas específicos de transportes que pueden presentarse en algunas de ellas como por ejemplo las provincias insulares, no es lo suficientemente grande para que la distancia al lugar en que se encuentre implantado eventualmente un Centro de Enseñanza Superior dentro de la provincia sea disuasoria para cualquier punto de dicha provincia o puede pensarse que tenga efectos sobre las posibilidades de acceso a la enseñanza.

Una primera aproximación a estas cuestiones puede encontrarse en el cuadro 9 que recoge, a partir de las fichas de matrícula, el número de estudiantes de cada provincia (lugar de nacimiento) que cursan estudios en los diferentes Centros Universitarios existentes. Es decir, que permite una aproximación a los flujos interprovinciales de estudiantes, y que puede constituir una base para un modelo de optimización de la implantación de centros, especialmente si se considera no esta versión agregada que presentamos sino su equivalente para cada uno de los tipos de enseñanza.

Un defecto fundamental del tipo de datos utilizados es que la población inmigrante figuran referida a sus provincias de origen. Así por ejemplo el conjunto de Universidades de Barcelona presenta proporciones relativamente importantes de estudiantes que teóricamente están residenciados en aquellas provincias que han nutrido tradicionalmente la inmigración y que contrastan por ejemplo con las mismas cifras para estas provincias en las Universidades de Madrid (los casos más claros son los de las provincias de Granada, Almería, Córdoba y Jaén). Sólo una información en términos de la residencia familiar en lugar de la localidad de nacimiento permitiría salvar este problema. Por este motivo no nos ha parecido útil profundizar en el tratamiento de estos datos.

En teoría y si se cumpliesen las características en cuanto a la información que acabamos de citar, un cuadro de flujos como el que hemos presentado representaría por un lado, en aquellas provincias que cuentan con un Centro Universitario, el volumen de estudiantes que puede acceder a este nivel de enseñanza soportando un determinado umbral de costes indirectos, por otro lado, en aquellas provincias que no disponen de Cen-

tros Universitarios, la cifra correspondiente representaría el conjunto de estudiantes que pueden asumir un umbral superior de estos costes.

Es decir que la tasa de escolarización a nivel provincial ya aparece de antemano afectada por esta circunstancia. Por lo tanto la tasa de escolarización a nivel de cada provincia no puede analizarse únicamente en términos de desigualdades sociales aunque evidentemente estas tienen una influencia considerable.

En cuadro 10 podemos ver la distribución por origen social de los estudiantes de cada una de las provincias que muestra divergencias considerables en cuanto a la participación de los diferentes sectores sociales en la enseñanza, aún cuando la clasificación que se ha podido obtener es demasiado agregada para que sea posible reflejar en ella algunas de las categorías sociales que resultan más discriminadas. Sin embargo, la dispersión del porcentaje que representa la categoría 6 (otros trabajadores de la administración y empresas) que engloba a los trabajadores manuales constituye un indicador de esta desigualdad.

El elemento que permite analizar mejor las diferencias en la escolarización a nivel espacial es la comparación interprovincial de la tasa de escolarización. Teniendo en cuenta el contexto institucional de la Enseñanza Superior en España esta tasa puede considerarse que mide la demanda de la enseñanza a este nivel. Es posible por tanto estudiar qué factores influyen en dicha demanda. Por otro lado, la influencia de determinadas variables sobre la tasa puede interpretarse en términos de la desigualdad en el acceso a este nivel educativo. En todo caso un paso previo a cualquier interpretación de los factores que influyen en la tasa de escolarización es el estudio de dichos factores y de su influencia en términos cuantitativos sobre la tasa.

Ya hemos indicado que la existencia o no de un Centro es un factor condicionante en cuanto al volumen que pueda alcanzar la escolarización a este nivel en una zona determinada, por ello lo que hay que explicar es la proporción de estudiantes en cada zona en función de las características de dicha zona exista o no exista en ella un Centro de Enseñanza Superior.

Este factor se puede tener en cuenta de dos maneras diferentes. Analizando la dependencia de la tasa de escolarización para diferentes variables en el subconjunto de provincias que cuentan con Centros de Enseñanza Superior y realizando el mismo análisis para las provincias desprovistas de él. Ahora bien, si suponemos que alguno de los factores puede tener una

# CUADRO 9

FLUJOS DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR SEGUN PROVINCIA DE ORIGEN

	EXTREMADURA	BALEARES	BARNA C.	BARNA A.	BARNA P.	CORDOBA	SANTIAGO	GRANADA	MAD. COM.	M. ALICIA
ALAVA	1	-	35	34	30	5	32	7	67	-
ALBACETE	-	1	130	54	50	24	3	139	159	1
ALICANTE	1	2	182	102	88	37	12	234	201	1
ALMERIA	2	2	345	111	122	33	5	3373	51	2
AVILA	6	3	87	20	20	2	5	12	394	5
BADAJOS	2021	1	421	75	90	115	7	84	284	1
BALEARES	0	3482	1102	701	546	6	8	24	63	0
BARCELONA	3	20	29031	10888	10019	17	0	45	85	0
BURGOS	6	1	402	91	121	6	38	19	485	3
CACERES	1265	2	261	77	35	43	10	27	371	8
CADIZ	5	1	202	39	54	72	8	224	106	1
CATELLON	1	2	338	85	99	4	3	20	49	0
CIUDAD REAL	11	1	204	41	62	141	12	108	2479	26
CORDOBA	8	-	396	122	132	6452	5	447	133	1
CORUÑA	-	2	150	47	69	5	10905	8	179	0
CUENCA	4	2	225	41	56	8	7	19	332	12
CERONA	-	-	197	2128	867	4	3	5	2	-
GRANADA	7	20	481	206	155	70	5	10194	68	1
GUADALAJARA	4	-	150	31	55	2	2	4	1223	172
GUIPUZCOA	6	-	171	189	117	7	122	25	162	1
HUELVA	11	-	95	32	32	30	7	40	47	0
HUESCA	-	1	836	278	316	3	2	4	52	1
JAEN	6	6	347	119	115	162	4	4594	157	7
LEON	15	7	582	157	161	14	349	45	486	4
LERIDA	1	1	3443	1375	1035	3	9	3	31	1
LOGROÑO	3	-	201	92	84	6	32	5	154	2
LUDO	1	1	455	52	69	2	3369	2	148	3
MADRID	39	33	486	157	200	49	94	213	47650	944
MALAGA	4	3	198	78	103	110	9	1697	145	1
MURCIA	2	7	274	95	114	51	0	515	203	4
NAVARRA	5	1	279	142	111	4	25	19	150	-
ORENSE	1	-	239	50	57	6	2583	1	109	1
OVIEDO	42	5	173	61	93	18	473	20	267	3
PALENCIA	3	3	153	49	45	7	22	9	197	-
PALMAS	2	1	91	36	38	31	27	68	154	1
PONTEVEDRA	1	1	98	35	57	3	6238	11	162	2
SALAMANCA	25	5	222	52	62	13	12	74	174	2
ST. CRUZ. TENERIFE	-	-	74	20	66	30	16	11	114	1
SANTANDER	7	-	129	61	61	8	121	11	215	2
SEGOVIA	6	1	79	22	29	2	4	6	866	5
SEVILLA	11	5	320	87	65	190	6	82	101	1
SORIA	3	1	334	92	65	-	5	4	171	1
TARRAGONA	-	3	3353	401	786	4	1	8	33	-
TERUEL	1	2	432	124	161	4	2	11	39	2
TOLEDO	22	2	86	20	33	4	12	18	2977	36
VALENCIA	4	15	389	157	154	16	7	57	279	1
VALLADOLID	1	5	166	44	45	8	17	14	192	2
VIZCAYA	9	3	165	143	46	4	131	27	190	-
ZANORA	7	1	237	50	260	4	29	27	159	-
ZARAGOZA	2	8	851	221	367	4	13	26	195	2

- Elaborado a partir de la información de las hojas de Matrícula de los Alumnos Universitarios.

H. ANT	H. POL.	MALAGA	MURCIA	OVIEDO	SALAM.	LA LAGUNA	VALENCIA	VAL. POL.	VALLADOLID	BILBAO	ZARAGOZA	TOTAL
32	72	-	-	13	31	-	8	6	356	897	107	1.734
29	100	2	1871	-	16	6	390	143	2	1	12	3113
55	112	4	880	1	77	13	6745	1011	13	3	18	9.779
75	101	57	117	1	10	6	60	60	4	2	6	4.671
87	137	2	1	26	1762	5	9	2	72	2	11	1.180
119	154	20	1	0	73	7	23	6	19	3	6	4.401
18	44	0	5	6	14	9	91	49	8	5	65	6.264
20	67	8	10	17	11	11	33	24	23	8	315	50.694
189	219	7	5	77	171	10	32	12	3321	353	115	5.338
99	147	5	2	8	571	7	18	3	24	3	8	3139
37	107	93	9	5	17	71	11	4	7	2	3	8.319
8	41	1	8	2	7	7	2415	380	6+	3	84	1.553
64	655	9	19	6	13	4	63	16	12	2	16	4.138
36	97	91	15	4	5	11	17	6	7	3	9	8.807
69	297	4	3	61	18	7	13	6	27	14	12	11.943
539	159	1	69	2	28	-	234	84	5	2	45	1.890
8	18	2	2	6	5	1	9	6	8	2	73	3.363
28	136	100	28	2	7	16	18	18	4	1	2	11.788
18	201	7	1	1	4	1	11	2	2	0	36	1.944
69	172	2	0	18	135	17	12	13	862	3811	282	6.265
16	41	14	1	3	8	5	7	-	-	2	2	3.763
21	50	2	0	5	9	2	13	13	3	9	203	3.650
42	151	76	13	4	4	9	54	18	3	5	17	6.177
195	283	9	9	4644	312	16	43	17	458	48	47	7.090
-	23	1	2	1	7	8	7	5	6	3	212	4.987
79	115	3	1	10	41	11	30	13	95	146	2138	3.279
37	123	-	4	71	17	6	5	3	22	14	5	4.429
12.178	5585	40	43	12	99	64	76	66	108	52	134	78.509
37	125	6630-	5	6	9	14	8	17	7	5	9	9.641+
43	246	8	9836	2	13	16	389	421	7	3	16	12.314
56	107	2	1	6	37	2	33	15	74	209	2189	3.501
10	129	2	-	10	37	2	5	6	21	5	8	3.344
64	303	1	4	9154	132	24	33	15	198	47	24	11.447
44	106	4	1	56	135	8	13	2	2261	50	17	3.250
80	90	16	6	8	42	6770	32	11	14	5	21	7.640
31	177	2	5	51	70	9	9	5	27	10	10	6.091
73	170	1	7	47	5750	16	16	8	112	12	11	6.095
23	117	5	1	7	11	7874	8	18	3	1	23	8.457
100	143	1	5	161	125	7	16	7	473	198	31	5.401
538	362	1	2	5	57	1	20	9	208	6	22	7.298
21	74	20	4	1	9	11	11	6	8	1	3	16.563
60	90	1	2	2	37	-	24	4	40	9	1219	2.167
4	99	2	1	2	7	-	45	14	3	3	110	4.906
13	11	1	2	1	7	1	158	52	5	-	1328	2.392
91	451	1	2	10	66	1	20	11	6	2	22	3.920
26	88	10	36	1	13	73	23137	3857	8	3	60	28.318
61	156	-	1	54	198	11	9	5	7496	23	15	8.554
71	265	1	2	39	78	73	35	11	228	8628	95	10.260
46	101	2	1	117	1782	4	18	10	241	19	17	3.160
51	219	2	7	7	8	14	117	54	21	21	11019	13.246

## CUADRO 10

COMPARACION INTERPROVINCIAL DE LA PROFESION PATERNA - Año 1.978

Provincias	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Alava	17,27	6,97	3,33	0,48	19,91	22,03	25,20	4,91
Albacete	19,87	5,00	1,77	2,50	15,16	15,82	32,89	6,99
Alicante	19,75	5,09	1,77	1,01	17,95	18,28	30,09	6,06
Almería	19,83	7,20	2,64	1,76	18,18	13,00	28,74	8,65
Avila	13,25	2,61	1,51	1,41	17,17	14,56	42,47	7,03
Badajoz	20,60	5,85	3,05	2,06	14,93	13,90	39,94	4,67
Baleares	21,01	8,39	8,57	2,29	18,22	13,96	21,27	6,28
Barcelona	24,02	11,52	2,34	2,34	14,65	13,87	26,56	4,69
Burgos	12,02	4,35	3,67	2,18	15,28	19,23	37,51	5,76
Cáceres	17,40	5,73	3,07	3,28	16,79	14,18	33,11	6,45
Cádiz	19,45	8,98	9,47	4,10	20,57	15,61	17,68	4,13
Castellón	15,51	6,12	1,06	1,11	15,83	18,73	33,61	8,02
C. Real	17,83	4,20	1,15	1,08	21,46	17,26	32,17	4,84
Córdoba	20,42	5,72	3,54	2,03	18,34	16,85	27,53	5,55
Coruña La	20,12	7,55	6,39	3,21	17,10	16,21	22,50	6,41
Cuenca	11,38	4,81	0,77	1,42	13,89	11,93	47,92	7,88
Gerona	21,19	11,02	5,08	1,69*	10,17	9,32	38,98	2,54
Granada	18,58	7,94	6,85	3,26	16,77	13,44	25,91	7,35
Guadalajara	11,00	5,90	1,97	2,43	16,20	21,28	33,91	7,41
Guipúzcoa	17,73	8,23	0,94	0,63	19,34	27,05	19,97	6,20
Huelva	16,33	7,23	2,07	2,48	20,62	18,34	24,97	7,97
Huesca	13,40	4,14	3,04	1,48	16,55	20,89	35,17	4,43
Jaén	19,24	7,36	1,37	1,02	18,48	13,59	32,26	6,68
León	16,97	4,47	2,09	1,68	13,86	17,88	32,96	10,09
Lérida	21,95	5,28	7,72	0,41	16,67	8,13	37,40	2,44
Logroño	18,14	5,76	2,08	1,01	12,99	19,45	40,51	5,07
Lugo	17,90	5,69	1,08	2,81	14,31	15,21	33,11	9,88
Madrid	16,39	12,90	7,17	2,16	23,12	19,54	13,74	4,98
Málaga	20,63	7,50	4,46	2,91	20,37	15,44	22,50	6,24
Murcia	17,93	7,87	5,16	3,48	20,04	16,55	21,55	7,43
Navarra	12,79	4,95	2,12	1,41	12,87	16,25	42,31	7,30
Orense	19,57	5,98	2,11	2,58	14,81	15,76	30,98	8,22
Oviedo	17,51	9,26	1,79	1,65	20,27	23,67	18,37	7,49
Palencia	12,70	4,40	1,53	1,60	17,55	19,08	36,38	6,76
Palmas La	20,49	8,48	6,22	2,23	16,69	15,00	24,71	6,18
Pontevedra	21,01	8,83	2,96	2,04	17,51	16,40	24,30	6,94
Salamanca	15,67	6,36	4,32	3,56	16,20	15,97	31,71	6,20
Sta. Cruz Ten.	19,27	8,47	5,79	2,06	16,42	15,58	25,47	6,94
Santander	17,28	9,70	2,42	1,13	24,16	19,04	21,27	5,00
Segovia	11,00	3,15	1,79	1,53	9,97	14,24	50,04	8,27
Sevilla	19,76	9,40	6,65	2,63	21,31	15,68	20,01	4,56
Soria	9,48	3,94	0,44	1,75	13,99	19,24	44,31	6,85
Tarragona	25,00	8,52	2,27	1,14	16,48	14,77	26,70	5,11
Teruel	13,18	3,36	1,16	1,55	13,57	17,57	43,41	6,20
Toledo	13,93	3,32	2,32	1,22	15,20	16,09	41,46	6,47
Valencia	19,22	7,30	3,30	1,39	18,51	18,19	25,53	6,57
Valladolid	14,65	9,24	6,98	2,47	17,60	18,30	25,10	5,63
Viscaya	17,29	9,02	0,96	0,61	25,35	26,27	15,83	4,67
Zamora	15,02	4,56	2,75	2,44	11,48	11,01	45,52	7,23
Zaragoza	16,43	8,56	6,06	2,47	18,61	18,11	25,06	4,70

Elaborado a partir de la información de los formularios de las...

- (1). - Profesionales liberales, técnicos y artistas.
- (2). - Directores y superiores de la Administración, docencia y empresas.
- (3). - Fuerzas armadas: Generales, jefes, oficiales y asimilados
- (4). - Fuerzas armadas: Suboficiales y clase de tropa
- (5). - Niveles medios de la administración y de las empresas
- (6). - Otros trabajadores de la administración y de las empresas
- (7). - Empresarios
- (8). - Otros niveles

influencia sobre la tasa de escolaridad que sea independiente de la existencia o no de Centros, el procedimiento sería incorporar este hecho como una variable más, que evidentemente sería una variable dicotómica en el análisis de la regresión de la tasa de escolarización frente a otras variables.

La variable a explicar como ya hemos indicado, es la tasa de escolarización por provincias cuya distribución aparece en el cuadro 11. En él podemos ver por un lado la tasa de escolarización de Enseñanza Media referida al grupo de edades de 15 a 17 años para 1970 y, para este mismo año, la tasa de escolarización de Enseñanza Universitaria referida a la población de 18 a 29 años, obtenidas ambas a partir del Censo de 1970. También se presenta una estimación de la misma tasa de escolaridad superior para 1978 obtenida de los flujos presentados en el cuadro 9 (se han de recordar las precauciones que señalamos al comentar dicho cuadro). Aunque con fines de comparaciones internacionales hemos presentado las tasas de escolarización referidas al grupo modal, para el análisis de la dispersión de las tasas nos ha parecido preferible el grupo de edades ya indicado que cubre prácticamente el recorrido de la variable edad, por lo menos en sus frecuencias más significativas. Esto nos parece importante en la medida en que la existencia de cursos de tarde y nocturnos en muchas Universidades, precisamente aquéllas que agrupan un mayor volumen de la población estudiantil y siendo estos cursos frecuentados por alumnos de edad más avanzada, el considerar únicamente el grupo de 18 a 24 años tendería a sobrevalorar la escolarización a este nivel.

El análisis de regresión de la tasa de escolaridad se planteó al partir de los datos de 1970. Este era una opción fundamental que condiciona la validez actual de los resultados pero que difícilmente era evitable en la medida en que buena parte de los datos relativos a los factores susceptibles de influir en la tasa de escolarización sólo existían para dicho año. Por otra parte ya hemos indicado los problemas que presentan las tasas de escolarización estimadas para 1978.

Otra opción básica, que sin embargo se introdujo en una fase posterior del análisis, fue incorporar la tasa de escolarización en Enseñanza Media como variable explicativa, es decir, centrar el análisis en Enseñanza Universitaria propiamente dicha.

## CUADRO 11

COMPARACION INTERPROVINCIAL DE LAS TASAS DE  
ESCOLARIZACION DE ENSEÑANZA MEDI Y DE EN -  
SEÑANZA SUPERIOR

Provincias	Tasa esco larización	Tasa esco larización		Provincias	Tasa esco larización	Tasa esco larización	
	E. M. (1)	E. S. (2)	E. S. (2)		E. M. (1)	E. S. (2)	E. S. (2)
	1. 970	1970	1. 978		1. 970	1. 970	1. 978
Alava	25,325	3,821	4,73	Logroño	23,902	2,745	8,11
Albacete	12,355	1,982	5,93	Lugo	18,084	1,871	6,74
Alicante	13,279	2,180	6,39	Madrid	40,835	7,327	11,28
Almería	11,878	1,947	7,24	Málaga	13,918	1,881	6,64
Avila	18,221	2,205	3,17	Murcia	19,825	2,597	9,10
Badajoz	15,094	1,726	3,84	Navarra	26,238	4,308	4,15
Baleares	20,717	2,638	7,20	Orense	21,038	1,527	4,27
Barcelona	22,476	3,494	7,18	Oviedo	27,755	3,134	6,48
Burgos	19,753	3,321	9,22	Palencia	22,287	2,650	9,41
Cáceres	12,251	1,990	4,05	L. Palmas	20,856	2,395	7,72
Cádiz	12,882	1,458	5,35	Pontevedra	13,181	2,158	4,94
Castellón	18,666	2,573	5,73	Salamanca	26,899	6,575	10,45
C. Real	15,642	1,842	5,18	Sta. Cruz T.	19,771	2,704	8,04
Córdoba	14,687	1,931	7,62	Santander	25,995	3,132	6,66
Coruña	21,010	2,742	6,33	Segovia	27,830	4,386	10,23
Cuenca	16,651	2,203	4,91	Sevilla	11,820	2,469	7,13
Gerona	18,973	2,618	4,96	Soria	27,650	3,519	11,58
Granada	20,035	3,931	9,92	Tarragona	17,408	2,292	6,81
Cuadalcjara	23,953	2,868	8,50	Teruel	20,944	3,127	9,86
Guipúzcoa	26,583	2,533	5,34	Toledo	15,628	2,131	5,01
Huelva	12,206	1,218	5,69	Valencia	16,776	3,845	9,48
Huesca	24,953	3,101	10,63	Valladolid	27,924	4,551	11,24
Jaén	14,304	2,084	6,08	Vizcaya	29,788	4,778	5,68
León	28,980	2,949	8,40	Zamora	23,064	2,911	7,27
Lérida	23,039	3,195	9,20	Zaragoza	27,032	5,203	10,28

Elaborado a partir de los datos del censo de 1.970 y la exploración de las hojas de matrícula de los estudiantes del curso 1.978-79

(1). - Calculada sobre la población de 15 a 17 años

(2). - Calculada sobre la población de 18 a 29 años

En cuanto a los factores cuya influencia sobre las tasas de escolaridad se trataba de estimar fueron prácticamente todos aquéllos que en otro tipo de estudios análogos habían sido contrastados y en su mayor parte, se referían a aspectos de la estructura social de cada zona.

La variable a analizar presenta una dispersión considerable puesto que el coeficiente de variación (S/X. 100) es del 41,2 % para la Enseñanza Superior mientras que en la Enseñanza Media sólo alcanza un 28,7 %.

Puede observarse por otra parte que, contra lo que podría suponerse, algunas de las provincias en las cuales se concentra una parte sustancial de los estudiantes de la Enseñanza Superior presentan tasas relativamente bajas, como puede ser los casos de Barcelona y Sevilla.

La necesidad de tomar en cuenta un número lo más amplio posible de variables, nos llevó a plantear un análisis mediante la utilización de programas de ordenador que hicieran posible no sólo la consideración de hasta 11 variables simultáneamente sino también, como veremos, el análisis en términos de componentes principales para evitar los problemas de intercorrelación. La regresión más ajustada a las que se llegó es:

$$X_1 = 0,89X_2 + 0,74X_3 + 0,01X_4 + 0,14X_5 + 0,08X_6 - 0,01 \quad \text{con un } R^2 = 0,826, \text{ siendo las variables:}$$

$X_2$  = Titulados superiores/población 18-29 años

$X_3$  = Existencia o no de Universidades

$X_4$  = Renta

$X_5$  = Alto personal de las empresas y la administración (% sobre población)

$X_6$  = Estudiantes de Bachillerato/población 15, 16 y 17 años.

Sin embargo aunque se reducían las intercorrelaciones con relación a otras regresiones con un nivel similar de representatividad, estas todavía seguían siendo importantes. Por ello se realizó un análisis de componentes principales entre 9 variables independientes que estaban todas ellas correlacionadas positivamente con la tasa de escolarización de Enseñanza Superior.

$X_1$  = Titulados Superiores/Población 18-29

$X_2$  = Variable dicotómica: existencia o no de Universidad

$X_3$  = Renta per cápita en 1971 en la provincia

$X_4$  = Alto personal de las Empresas y de la Administración (% sobre pobl.)

$X_5$  = Estudiantes de Bachillerato/Población 15, 16, 17 años

$X_6$  = Personal intermedio (% sobre población)

$X_7$  = Profesionales liberales (% sobre población)

$X_8$  = Directores, Gerentes, etc. (% sobre población)

$X_9$  = Gasto medio anual per cápita en enseñanza

Los resultados de este análisis fueron bastante satisfactorios y pudieron determinarse tres factores fundamentales:

$Y_1$ , que recogía básicamente el efecto de las variables  $X_1, X_5, X_6$  y en un grado mucho menor la  $X_2$ . Este factor puede interpretarse como asociado con el grado de culturalización y urbanización de la zona.

$Y_2$ , que recogía el efecto de las variables  $X_3, X_4, X_8$  cuya influencia sobre la tasa de escolarización era negativa y que puede considerarse relacionada con el grado de industrialización de la zona, ya que refleja las proporciones entre trabajadores manuales y otros sectores de la población activa.

$Y_3$ , que recogía el efecto de la reproducción de los profesionales liberales como grupo dentro de la población activa. El resultado de la regresión entre la variable dependiente y los 3 factores obtenidos es la siguiente:

$$Y = 0,43 Y_1 - 0,33 Y_2 + 0,37 Y_3 - 2,95$$

(0,03)      (0,06)      (0,07)

Con una  $R^2 = 0,819$

$F = 69,4461$  (G. L. 3;46)

Como puede verse los coeficientes de las variables presentan un elevado nivel de significación y también es altamente significativo el conjunto de la regresión como se pone de manifiesto en el valor de  $F$ .

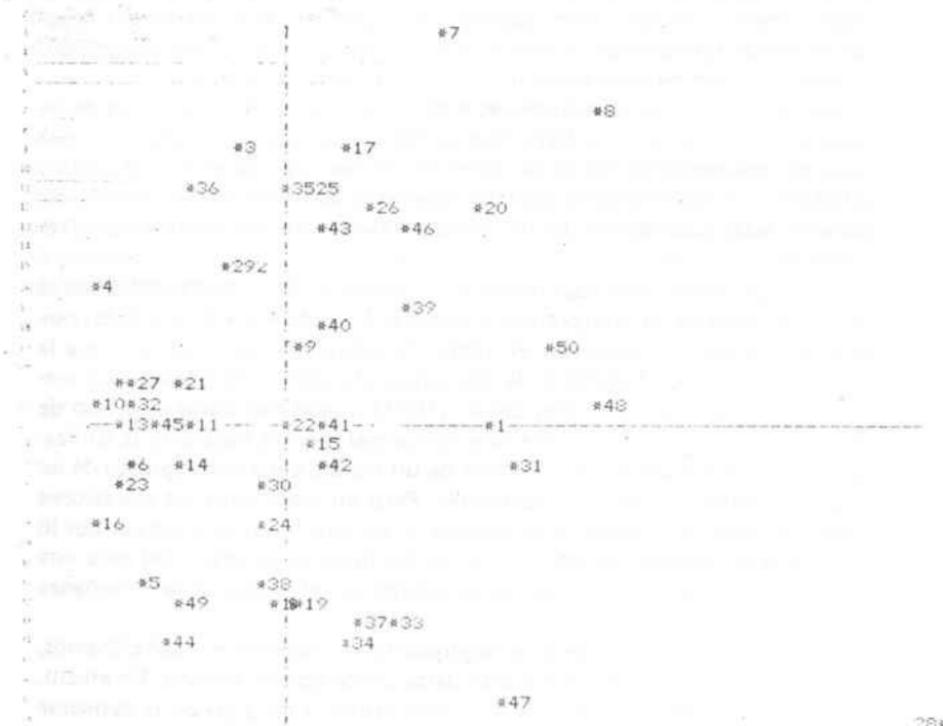
La utilización del análisis en componentes principales como base para la regresión permite disponer de una explicación satisfactoria en términos estadísticos de cuáles son los factores que inciden en el nivel de la tasa de escolarización. En el gráfico 2 puede apreciarse la distancia de cada una de las provincias a los ejes que representan los factores más importantes desde el punto de vista cuantitativo ( $Y_1, Y_2$ ) y que corresponden a la interpretación que hemos adelantado. Es decir en el primer y cuarto cuadrante figuran todas aquellas provincias para las cuales el factor 2 adopta valores positivos y el segundo y tercer cuadrante comprenden todos aquellos puntos para los cuales el factor 2 adopta valores negativos, análogamente el eje en que se mide el factor 2 define dos regiones del plano en las cuales los valores del factor 1 son positivos o negativos.

La posición más favorable en relación a la tasa de escolarización corresponden al segundo cuadrante en el que se sitúan Madrid, de forma destacada; Navarra y Salamanca. La posición más desfavorable corresponde al cuarto cuadrante en que se sitúan Almería, Cáceres, Orense, Lugo, Málaga y otras provincias.

El primer cuadrante corresponde un efecto compensado de los factores 2 y 1. Quizás la provincia más característica es Barcelona con una tasa

## GRAFICO 2

REPRESENTACION EN LOS DOS PRIMEROS EJES  
(ABSCISAS=FACTOR 1; ORDENADAS=FACTOR 2)



Cada una de las provincias está representada por el número que corresponde a su orden alfabético (v. g. Alava = 1, Barcelona = 8, Madrid = 28, etc.)

de escolaridad próxima a la media. El tercer cuadrante, simétricamente, representa una compensación del efecto de ambos factores y en el que se encuentran provincias con tasas de escolarización situadas alrededor del 2 % como Cuenca, Córdoba, Avila, Jaén, etc. No hay que olvidar un tercer factor que interviene también en la determinación de la tasa de escolaridad y cuya interacción con los factores 1 y 2 no hemos representado por su efecto menor en términos cuantitativos, pero a cuya influencia seguramente hay que atribuir la proximidad de algunas provincias en el gráfico, cuando sus tasas de escolarización son relativamente diferentes.

Sobre el conjunto de regresiones y sobre la explicación estadística de las tasas de escolarización en 1970 que se han presentado conviene hacer dos tipos de observaciones fundamentales. En primer lugar en cuánto al análisis estadístico en sí. Por otro lado en cuánto a la interpretación que ha de darse a esta explicación de las tasas de escolarización en la Enseñanza Superior.

Las regresiones realizadas tienen un inconveniente fundamental desde el punto de vista de su interpretación como análisis de los factores de los que depende la escolarización en el momento actual y éste no es otro que la antigüedad y poca fiabilidad de los datos utilizados. Es posible que mediante los datos del próximo censo (1981) puede mejorarse este tipo de análisis. También sería posible una sustancial mejora mediante la utilización de los datos elaborados a partir de un tratamiento más riguroso de las hojas de matrícula de los estudiantes. Pero en todo caso las regresiones tienen el valor de destacar la influencia de algunos factores y señalar por lo tanto cuáles pueden ser por lo menos los órdenes de prioridad para una política de corrección de las desigualdades en el acceso a la Enseñanza Superior.

Esto nos lleva a considerar el segundo de los aspectos que señalábamos, es decir la interpretación que puede darse a este tipo de análisis. En efecto, una interpretación posible de este tipo de estudios sería prever la demanda de escolarización en un periodo futuro a partir de la extrapolación de las variables independientes (KLAASEEN 1968), es decir proporcionaría los elementos para estimar cual sería en una zona determinada el volumen potencial de estudiantes en función de su comportamiento histórico. Este tipo de análisis nos proporciona la demanda de escolarización tal y como se manifiesta espontáneamente, en ausencia de cualquier acción correctiva por parte del Estado.

Pero hay otra interpretación posible de los resultados que consistiría precisamente en utilizar los datos sobre variables de tipo socio-económico y su influencia en la demanda para establecer, como hemos dicho, el orden

de prioridades en cuanto a la acción correctiva sobre las desigualdades. En efecto, en una situación de estricta equiparación en las posibilidades de acceso a la Enseñanza Superior, las correlaciones de dichas tasas con las variables socio-económicas debería ser nula.

No obstante, ambos enfoques son susceptibles de ser utilizados para la planificación de la Enseñanza Universitaria. Un análisis de los elementos que determinan la demanda manifiesta, especialmente si se refiere a un ámbito más reducido, que incorpore un número superior de variables y trate la distancia como variable contínua, debe ser un elemento indispensable en un análisis de la implantación de centros de Enseñanza Superior, en la medida en que permitiría optimizar las posibilidades de acceso. Pero la determinación de la oferta global de servicios educativos a este nivel por parte del Estado tiene que incorporar otros elementos a parte de la demanda manifiesta, es decir, factores de corrección de las desigualdades, en función de la política educativa definida como resultado del compromiso político.



## *La financiación de la Enseñanza Superior en España*



En el cuadro 12 se presentan diferentes elementos que permiten una aproximación al Gasto directo Global en Enseñanza Superior y al Gasto Público en Enseñanza Superior\*. Los datos que aparecen en él son cifras presupuestadas es decir, que pueden comportar divergencias con las cifras efectivamente liquidadas, que pueden ser particularmente sensibles en el capítulo de Gastos de Inversión.

Puesto que los datos se refieren al periodo anterior a la creación del Ministerio de Universidades e Investigación, el centro de gasto que consideramos es la Dirección General de Universidades para todas aquellas partidas que no figuran en el presupuesto de Universidades. Las partidas de Gastos Corrientes del presupuesto de la Dirección General de Universidades comprenden todas las del presupuesto de la D.G.U. con la excepción de las transferencias corrientes a las Universidades. El capítulo de Gasto de Capital comprende exclusivamente las transferencias a la Junta de Construcciones e Instalaciones y Equipo Escolar.

El Presupuesto de inversión de Universidades es el que figuran en el estado de gastos de las Universidades.

Con el fin de poder apreciar el peso que tienen estas partidas en relación con otras partidas presupuestarias figuran también en el cuadro tanto las cifras globales de Presupuestos Generales del Estado como las del Ministerio de Educación, así como las cifras del Producto Interior Bruto. Todos los datos están expresados en millones de pesetas corrientes.

Una cifra que puede medir aproximadamente el Gasto Global en Enseñanza Superior (con la exclusión de los centros privados) es la suma del Presupuesto de la Dirección General de Universidades\*\* y el de las propias Universidades. En efecto se incluyen en esta cifra desde el punto de vista de los Gastos Corrientes la nómina del Profesorado Numerario e Interino pagada directamente por el Ministerio, así como las partidas de Gastos Corrientes de las Universidades que comprenden tanto el Profesorado como el Personal Administrativo Contratado, y también el resto de Gastos Corrientes de cada Universidad. En cuanto a la inversión se recogen las principales partidas, aunque sabemos que desde un punto de vista contable las cifras de inversión de las Universidades están en muchas ocasiones subvaluadas ya que operaciones asignadas al Gasto Corriente como operaciones de mantenimiento son en realidad inversiones reales.

Presentamos los datos del cuadro 12 en pesetas de cada año por la dificultad de utilizar un índice de deflación que recoja de una manera

\* Ver Ministerio de Educación y Ciencias. Gastos Públicos de la Enseñanza. 1972.

\*\* Excluidas las transferencias a las Universidades.

fidedigna la evolución de los precios de los diferentes componentes del Gasto. Por ésto tienen especial relevancia las comparaciones que se ofrecen con el P.I.B., los Presupuestos Generales del Estado y el Presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia. Sólo con fines orientativos presentamos en la última columna las tasas de crecimiento anual acumulativo deflactadas mediante la utilización del Deflactor Implícito del P.I.B.

Como puede verse el porcentaje del Gasto Global en educación sobre el Producto Interior Bruto permanece relativamente constante hasta 1977 y este año registra un incremento relativamente importante. De hecho este incremento puede atribuirse al mayor peso que representa esta magnitud del Gasto en educación en relación al Presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia. No obstante en términos generales la estabilidad de la cifra de Gasto en relación con las demás magnitudes recogidas es notable. Es decir, que no se aprecia un incremento comparativamente mayor del gasto en la Enseñanza Universitaria, sino que este ha crecido en una proporción aproximadamente igual al presupuesto.

Esta evolución parece que puede explicarse en función de un incremento en la proporción del Gasto en Enseñanza que corresponde a las economías familiares. En efecto, si analizamos el presupuesto de ingresos de las Universidades entre 1973 y 1977 (último presupuesto liquidado publicado) reflejado en el cuadro 13, vemos que el porcentaje que implican las tasas sobre el conjunto de tasas más transferencias se incrementa sustancialmente para todas las Universidades.

Para 1977 hemos podido hacer una estimación de los ingresos que aluyen a las Universidades sin que afloran en sus respectivos presupuestos y que corresponden a la nómina del Personal Numérario e Interino pagado directamente por el Ministerio. Incluso teniendo en cuenta esta partida el porcentaje que representan las tasas sigue siendo considerable.

Aunque para 1973 no ha sido posible esta estimación, es decir, que no conocemos el peso que representaba en esta fecha la partida imputada a la que nos referíamos anteriormente, el cuadro 12 nos muestra un crecimiento de la partida de Gastos Corrientes de la Dirección General Universitaria relativamente modesto en relación al Gasto Total en Enseñanza. Como esta cifra comprende fundamentalmente la nómina del Profesorado Numérario e Interino del conjunto de las Universidades no parece que la proporción relativa que podríamos haber estimado en 1973 fuese muy diferente a la del año 1977.

Hay que pensar que en este periodo se da un incremento del importe de las tasas de matrícula del 400 %, mientras que el incremento del Gasto Global en Enseñanza Superior es del 286 %, lo que representa que ha

disminuido la participación del Sector Público en la financiación de este nivel educativo.

El examen de las tasas de crecimiento de los diferentes componentes del Gasto en Enseñanza Superior en términos reales (cuadro 12) muestra por un lado que el crecimiento del Gasto Global en Enseñanza Superior es inferior al del Presupuesto General del Ministerio de Educación y Ciencia pero muy próximo a él y por lo tanto superior también al crecimiento de la cifra presupuestaria global aunque también muy próximo al del crecimiento de los Gastos Corrientes. Sin embargo dentro de este conjunto lo que corresponde propiamente a Gasto Público tiene un crecimiento mucho menor. Por un lado el componente del Gasto que ejecuta la Dirección General de Universidades tiene un crecimiento en lo que se refiere al Gasto Corriente que no alcanza el 1 % anual acumulativo.

Por otro lado, aunque se registra un desplazamiento del Gasto Público hacia la partida de transferencias, el crecimiento de esta partida es notablemente inferior al de la parte del Gasto financiado por el Sector Privado, es decir, por el conjunto de las tasas académicas.

En todo caso si bien los ritmos de crecimiento del Gasto son comparables a las de otros países en periodos de expansión de la Enseñanza Universitaria, las proporciones del volumen de Gasto siguen siendo muy bajas. Así para el periodo 1958 a 1967 en Francia según DIETER BERTECHER (1977) el Gasto Público en Universidad crece a un ritmo del 17,4 % anual, en Holanda entre 1950 y 1966 crece a un ritmo del 19,5 % anual, y por el Reino Unido la cifra entre 1950 y 1967 es del 14,4 % anual\*.

Aunque estos ritmos de crecimiento son relativamente similares a los del sistema español del periodo 1974-1979 ya hemos indicado que lo que es propiamente Gasto Público crece a un ritmo bastante inferior. La proporción que representa el Gasto en Enseñanza Superior sobre el total de Gasto de Enseñanza es también similar al de estos países puesto que en los mismos periodos representa para Francia el 3,4 %, para Holanda el 5,6 % y para el Reino Unido el 3,4 %. Ya hemos visto que la magnitud que utilizamos, que no es propiamente el Gasto Público, se acerca al 3 % del Presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia.

Parece que ambas cifras se sitúan muy por debajo de las de estos países puesto que la participación del Gasto Universitario en la Renta Nacional significaba a finales de los periodos indicados del 1 al 2 por ciento de la Renta y había crecido a un ritmo del 8,4 %, 10,3 %, y el 7 % en Francia, Holanda y Reino Unido respectivamente (este incremento se refiere a la

\* Para una comparación más amplia ver DEBEAUVAIS (1970).

## CUADRO 12

EVOLUCION DE LOS GASTOS EN EDUCACION ( en millones de ptas. )

	1. 974	1. 975	1. 976	1. 977	1. 978	Tasa de crecimiento anual acumulativo del periodo 1974/78 en tér- minos reales
I) <u>P. I. B.</u>						
a precios de mercado	4.804.000	5.791.000	6.844.000	8.831.000	10.906.000	+ 3,1
II) <u>Presupuestos Generales del Estado</u>						
II. 1 Gastos corrientes	387.634	475.263	585.011	687.672	1.105.178	+ 9,2
II. 2 Gastos inversiones	164.064	180.737	199.989	279.578	327.822	0,-
III) <u>Presupuesto del M. E. C.</u>						
III. 1 Gastos corrientes	62.961	83.131	111.692	141.405	204.141	+12,7
III. 2 Gastos de inversión	18.136	17.886	20.311	32.298	29.704	- 4,01
IV) <u>Presupuesto de la D. G. de Universidades</u>						
IV. 1 Gastos corrientes	3.590	4.977	4.210	5.396	7.389	+ 0,6
IV. 2 Gastos de inversión	2.355	2.359	3.655	4.221	5.891	+ 5,7
V) <u>Presupuestos de Universid.</u>						
V. 1 Gastos corrientes	5.199	7.509	8.015	12.512	16.554	+12,3
V. 2 Gastos de inversión	266	505	364	255	837	+11,9
VI) <u>Gastos Globales en P. S. (IV+V)</u>	11.410	15.350	16.244	22.384	32.671	+ 9,3
VI. 1 Gastos corrientes (IV. 1 + V. 1)	8.789	12.486	12.225	17.908	23.943	+ 7,9
VI. 2 Gastos inversión (IV. 2 + V. 2)	2.621	2.864	4.019	4.476	8.728	+13,5
VII) % de VI sobre I	0,24	0,27	0,25	0,25	0,30	
% de VI sobre II	2,07	2,34	2,07	2,31	2,28	
% de VI sobre III	14,24	15,20	12,31	12,89	13,97	

Elaborado apartir : - Presupuestos Generales del Estado  
 - Presupuestos de Organismos Autónomos  
 - Banco de España, "Informe Anual"

(\*) Se ha utilizado el deflactor implícito del P. I. B.

DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO DE INGRESOS DE LAS UNIVERSIDADES

	1. 973		1. 977		Porcentajes tasas		Tasas Alumnos		Porcentaje Transferen.		Porcentaje Nómima ME		Tasas Alumno
	Porcentaje Tasas	Porcentaje Transferen.	Tasas Alumnos	Porcentajes tasas		Porcentaje Transferen.	Porcentaje Nómima ME	Tasas Alumnos	Porcentaje Transferen.		Porcentaje Nómima ME		
				A	B				A	B			
Barcelona	16,45	83,55	2.533	32,33	21,58	67,67	45,16		33,25		33,25	10.035	
Córdoba	--	--	--	17,04	9,27	82,96	45,11		45,62		45,62	10.981	
Granada	22,89	77,11	2.972	24,26	15,92	75,74	49,68		34,40		34,40	9.684	
La Laguna	12,30	87,70	1.837	20,95	12,00	79,04	45,25		42,75		42,75	9.871	
U. C. Madrid	11,95	88,05	1.928	18,72	12,77	81,28	55,43		31,80		31,80	5.859	
Málaga	--	--	--	19,52	11,18	80,48	46,04		42,78		42,78	9.696	
Murcia	16,45	83,55	3.124	33,78	17,08	66,22	33,49		49,31		49,31	12.039	
Oviedo	25,86	74,14	4.116	32,63	19,06	67,36	39,34		41,60		41,60	11.355	
Salamanca	13,20	86,80	2.795	25,44	13,49	74,56	39,83		46,68		46,68	10.431	
Santander	--	--	--	18,81	10,89	81,89	47,01		42,10		42,10	18.017	
Santiago C.	14,54	85,46	1.895	28,37	15,60	71,63	39,35		45,06		45,06	7.879	
Sevilla	10,51	89,49	2.555	19,91	11,67	80,09	46,94		41,39		41,39	7.227	
Valencia	16,90	83,10	2.299	28,14	17,06	71,86	43,55		39,39		39,39	7.172	
Valladolid	12,32	87,68	2.686	23,28	15,48	76,72	51,01		33,51		33,51	12.244	
Zaragoza	24,51	75,49	4.705	35,88	20,80	64,12	37,30		41,80		41,80	11.757	
Extremadura	--	--	--	19,78	10,83	80,22	43,93		45,24		45,24	14.640	
U.A. Madrid	8,16	91,84	3.267	19,48	12,38	80,52	51,17		36,45		36,45	8.216	
U.A. Barcelona	6,52	93,48	3.617	14,87	9,56	85,13	54,70		35,74		35,74	5.487	
U.A. Bilbao	14,46	85,54	2.764	23,47	13,71	76,53	44,71		41,58		41,58	7.645	
U.P. Madrid	7,19	92,81	1.640	14,62	8,38	85,38	48,84		42,78		42,78	7.290	
U.P. Barcelona	10,27	89,73	2.935	23,89	16,02	76,11	51,07		32,91		32,91	14.910	
U.P. Valencia	7,07	92,93	3.449	17,32	10,43	82,68	49,78		39,79		39,79	19.689	

A. - Porcentajes sobre suma de tasas más transferencias corrientes.

B. - Porcentaje sobre suma de tasas más transferencias corrientes, más nómina estimada de personal numerario e interino.

proporción que representa el Gasto Universitario sobre la Renta Nacional) mientras que como hemos visto el crecimiento en España es aproximadamente de un 5 % anual acumulativo en el periodo 1974-1978.

En el periodo 1973 a 1978 el conjunto de las tasas académicas crece a una tasa anual acumulativa del 46,6 % en términos reales, que puede explicarse en función del incremento de la tasa unitaria de matrícula y del incremento del número de alumnos. La partida de transferencias corrientes también crece en este mismo periodo, pero a una tasa del 18,9 %, lo cual evidentemente implica un incremento de la participación de las economías familiares en la financiación del servicio.

Este incremento en la participación privada en la financiación de la Enseñanza Superior ha sido desigual en las diferentes Universidades. Así por ejemplo las Universidades de Zaragoza, Barcelona Central, Oviedo y Murcia aparecen con una participación en las tasas en el presupuesto de ingresos considerablemente superior a la media, mientras que las Universidades de Madrid Complutense, Barcelona Autónoma y Madrid Politécnica se sitúan bastante por debajo de la media.

Sobre las razones que pueden explicar estas disparidades volveremos cuando hablemos de los criterios de asignación del Gasto Público en el Capítulo siguiente, pero parece evidente que debe influir en ellos una infravaloración del alumnado en la confección de los Presupuestos, como revelan las diferencias importantes que se dan en la cifra de recaudación por alumno (cuadro 13) y cuyo sentido es aproximadamente el mismo que el de las disparidades que hemos indicado. Es decir, que aquellas Universidades que declaran unos ingresos en concepto de tasas por alumno menores son aquéllas para las cuales la participación de las tasas en el conjunto de ingreso es menor.

Sólo podemos referirnos en este trabajo a un análisis de los costes históricos en el conjunto de Universidades. También el único concepto de coste que podemos utilizar es el de Coste Contable y asimismo son los costes soportados por el Sector Público aquéllos que podemos identificar, aunque ya veremos que solo de una forma aproximada.

En este sentido sólo hemos podido disponer de las grandes partidas de costes tal como figuran en las "Liquidaciones de los Presupuestos de los Organismos Autónomos de la Administración del Estado" publicada por el Ministerio de Hacienda, aparte de algunos trabajos monográficos de diversas Universidades\*.

Desde el punto de vista del análisis de los costes a que hacíamos referencia, la objeción fundamental, dejando aparte la excesiva agregación de las partidas, es que por un lado una partida importante del Coste Corriente no figura en el presupuesto de las Universidades y es imposible tener acceso a datos reales que permitan conocerla con precisión. Se trata de la nómina del Personal Numerario e Interino que no es pagada por cada Universidad. El Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria en su Artículo 22 prevé que a efectos informativos y contables se reflejará también, en el Presupuesto de las Universidades, el importe de las consignaciones de personal satisfechas con cargo a los Presupuestos Generales del Estado.

Por otra parte no figuran en los Presupuestos de las Universidades ninguna imputación relativa a la utilización de los bienes inmuebles que se utilizan para la prestación del Servicio ni sus correspondientes cuotas de amortización.

\* *Grifoll y otros*: "Costes de la Enseñanza Universitaria: Especial referencia a la Universidad Autónoma de Barcelona".

Ejemplar Mimeografiado. Barcelona 1972.

"Cálculo de Costos Unitarios para la planificación educativa española".

Ejemplar Mimeografiado. Barcelona 1973.

*Martínez, E.*: "Los costes de la Enseñanza en España".

Tesis Doctoral.

*Ministerio de Educación y Ministerio de Economía*: Informe sobre el Grupo de trabajo para el estudio de los costos de la Enseñanza".

Ejemplar Mimeografiado. Madrid 1978.

En los cuadros 14 y 15 tenemos la estructura del estado de Gastos del Presupuesto de las diferentes Universidades para 1973 y para 1977. Todas las partidas expresan el concepto de obligaciones reconocidas.

Como puede apreciarse, las partidas más importantes son por un lado los gastos correspondientes a Personal Eventual y Contratado que vienen a representar en algún caso más del 50 % de los gastos en 1973 y que en 1977 se aproxima también al 50 % para alguna Universidad. Si añadimos la partida de Seguros Sociales que engloba también otros tipos de personal pero cuyo desglose es imposible, supera en casi todos los casos el 50 % en 1973 y se acerca a esta proporción en 1977.

Otras partidas significativas son por un lado los gastos de inmuebles y, por otro, los gastos especiales del funcionamiento del servicio. En relación con los gastos de inmuebles la dispersión es bastante reducida y no se observan cambios importantes en cuanto a la proporción que representan en el conjunto de Gastos Corrientes.

La partida que representa sin embargo un mayor volumen y a la vez una mayor dispersión es la de gastos especiales del funcionamiento de los servicios cuya importancia relativa ha disminuido en 1977 pero que sigue representando una proporción considerable de los Gastos Corrientes que oscila entre el 10 % de éstos y el 27 %. Podría decirse que en algunos casos la proporción supera a la de Personal Eventual y Contratado, pero en todo caso se aprecia que en general esta partida asociada a la función de docencia ha debido verse restringida en función de las partidas correspondientes a Personal Docente que se engloban en la partida de Personal Eventual y Contratado.

Las partidas correspondiente a las aplicaciones 21 y 27, dotación ordinaria gastos de oficina y mobiliario, equipos de oficina y otro material inventariable respectivamente, no muestran en conjunto diferencias significativas en cuanto a la proporción que representan en el conjunto de las Universidades. Sólo en las Universidades de más reciente creación las proporciones de estas partidas son relativamente más elevadas.

Un análisis de la regresión de estas partidas en relación al número de alumnos de cada Universidad (cuadro 16) muestra por un lado que la partida más sensible al número de alumnos es la que corresponde al Personal Eventual y Contratado y también es la que representa un ajuste estadístico mejor. En cambio la partida ligada a funcionamiento de servicios presenta una relación menos significativa.

Por otro lado, tampoco los gastos de inmuebles ni la dotación ordinaria de Gastos de Oficina (más equipo de oficina y otro material inventariable) se relacionan significativamente con el número de alumnos.

## CUADRO 14

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS PARTIDAS DE GASTOS DE LOS  
PRESUPUESTOS LIQUIDADOS DE LAS UNIVERSIDADES - AÑO 1.973 -

	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Barcelona C.	0,265	2,538	39,273	2,723	7,080	13,838	0,155	28,114	6,014
Barcelona At.	1,324	--	45,006	6,627	8,019	15,892	0,624	22,502	0,007
Bilbao	--	--	56,202	9,395	7,669	16,283	0,541	9,837	0,163
Granada	1,282	5,835	40,789	6,040	17,028	9,180	0,454	19,054	0,347
La Laguna	--	3,150	55,458	5,351	6,475	6,398	0,392	22,773	---
Madrid Cmp.	0,285	6,398	44,336	5,172	6,358	10,030	5,983	18,644	2,796
Madrid At.	1,580	---	52,851	5,247	4,836	15,239	3,491	6,756	--
Murcia	--	2,047	47,757	10,413	8,105	8,199	0,151	23,290	0,058
Oviedo	--	3,970	49,503	5,730	2,603	8,917	0,017	28,810	0,451
Salamanca	--	5,380	48,955	4,737	3,271	6,579	0,233	30,736	0,129
Santander	--	3,607	57,105	--	8,689	6,332	--	24,278	0,009
Sevilla	--	5,220	53,689	4,151	4,823	9,983	0,241	21,876	--
Valencia	--	4,522	50,314	5,449	7,812	5,828	0,107	24,571	1,399
Valladolid	--	6,724	45,962	4,722	4,824	8,501	0,212	21,284	7,791
Zaragoza	--	3,799	46,405	7,674	11,542	5,117	0,233	25,071	0,159
Barcelona Pl.	3,668	6,104	48,925	5,159	2,196	11,318	1,995	20,577	0,049
Madrid Pl.	3,389	11,874	46,697	8,151	3,311	13,833	0,912	11,483	0,386
Valencia Pl.	1,966	7,693	66,370	4,535	3,436	6,900	0,071	7,497	1,533

Elaborado a partir de LIQUIDACION DE PRESUPUESTOS DE LOS ORGANISMOS AUTONOMOS M. HACIENDA

- A2.- Suma de las Partidas: Sueldo, trienios y pagas extraordinarias más otras remuneraciones más complemento familiar
- A3.- Jornales
- A4.- Personal eventual contratado
- A5.- Cuotas Seguros Sociales
- A6.- Sur.a de: Dotaciones ordinarias, gastos de oficina más Mob.equipo oficina y otros mat. invt.
- A7.- Gastos inmuebles.
- A8.- Suma de: Dietas, locomoción y traslado más transporte y comunicaciones.
- A9.- Gastos especiales de funcionamiento del servicio.
- A10.- Transferencias corrientes y de capital.

## CUADRO 15

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS PARTIDAS DE GASTOS DE LOS  
PRESUPUESTOS LIQUIDADOS DE LAS UNIVERSIDADES - AÑO 1.977 -

	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Barcelona C.	9,097	5,879	42,645	10,364	4,059	14,757	1,221	10,535	1,442
Barcelona At.	11,927	4,239	41,181	12,955	4,810	13,211	2,009	8,658	0,998
Bilbao	12,885	1,327	33,274	9,482	10,458	10,024	2,675	10,338	1,556
Córdoba	9,920	10,200	35,770	16,290	6,890	6,830	1,810	10,940	1,750
Extremadura	12,359	6,322	24,158	18,059	9,734	11,288	2,851	11,854	3,375
Granada	9,282	14,712	31,048	10,180	11,246	9,972	1,847	10,330	1,383
La Laguna	9,551	11,264	43,897	11,458	5,681	4,531	2,429	8,728	2,460
Madrid Com.	7,928	21,154	35,745	11,141	4,142	7,106	1,404	9,145	2,236
Madrid At.	14,524	0,351	37,944	10,793	4,857	18,660	4,511	6,731	1,628
Málaga	9,326	13,231	33,822	13,934	6,886	8,168	2,604	9,994	2,025
Murcia	8,397	10,134	27,598	10,231	7,286	11,982	2,824	19,796	1,782
Oviedo	9,310	6,695	35,779	11,425	3,044	13,589	2,337	16,077	1,743
Salamanca	5,290	10,348	31,024	10,160	4,403	8,538	0,804	27,832	1,601
Santander	11,530	11,217	21,801	14,947	3,702	8,966	2,344	22,883	2,610
Santiago	10,081	13,839	26,054	10,486	9,841	9,433	1,838	14,549	3,849
Sevilla	10,480	17,995	32,281	8,272	3,394	6,827	1,724	17,704	1,314
Valencia	9,486	10,309	29,887	10,589	10,189	10,270	2,138	15,285	1,887
Valladolid	7,390	11,252	35,329	11,999	4,999	13,624	1,226	12,873	1,318
Zaragoza	7,941	4,472	24,644	8,607	15,641	13,633	1,460	20,446	3,157
Barcelona P.	7,625	7,902	48,947	10,030	4,447	8,672	1,917	10,259	0,801
Madrid P.	11,249	14,749	38,635	11,238	2,576	13,637	0,905	5,501	1,521
Valencia P.	7,219	10,612	38,055	12,437	8,076	6,264	2,711	12,058	2,587

- Elaborado a partir de la liquidación de los Presupuestos de los Organismos Autónomos Ministerio de Hacienda año 1.977

- Las partidas se corresponden con las del cuadro 14

## CUADRO 16

### REGRESIONES

Variable independiente	Variable dependiente	Pendiente	Ordenada en el origen	R2
<u>Número de alumnos</u>	A2	1,968	10,324,673	0,856
	A3	4,715	-45,558,897	0,757
	A4	8,911	527,394	0,881
	A5	2,538	5,692,936	0,901
	A2+A3+A4+A5	18,132	-29,023,894	0,904
	A6	1,001	12,868,465	0,539
	A7	1,714	33,085,579	0,401
	A8	0,239	4,070,879	0,632
	A9	2,130	22,609,238	0,738
	A10	0,493	-686,044	0,826
	A6+A7+A8+A9	5,144	72,634,161	0,817
<u>Carga docente</u>	A2	10,271	19,531,344	0,258
	A3	7,088	45,788,522	0,019
	A4	42,954	56,321,285	0,226
	A5	9,309	33,146,394	0,134
	A2+A3+A4+A5	69,623	154,787,545	0,147
	A6	4,982	18,508,810	0,148
	A7	12,558	26,822,645	0,238
	A8	1,022	7,601,984	0,082
	A9	10,597	36,648,082	0,202
	A10	1,275	6,755,588	0,061
	A6+A7+A8+A9	29,159	87,581,521	0,290

Presupuesto de gastos: Todas las partidas se expresan como obligaciones reconocidas

A2.- 1.1 Sueldos, trienios y pagos extraordinarios	
1.2 + Otras remuneraciones	
1.3 + Complemento familiar	
A3.- 16 Jornales	
A4.- 17 Personal eventual y contratado.	
A5.- 18 Cuotas seguros sociales	
A6.- 21+27 Dotaciones ordinarias, gastos de oficina - Mobiliario equip.oficina y otro material universitario	
A7.- 22 Gastos de inmueble	
A8.- 23+24 Dietas, locomoción y traslados - transportes y comunicaciones	
A9.- 25 Gastos especiales función servicios.	
A10.- 4+7 Transferencias corrientes y de capital.	
A11.- 6 Inversiones reales	
A12.- Número de alumnos	Datos no presupuesto
A13.- Carga docente	
A14.- 3 Tasas	Presupuesto ingresos
A15.- 4+7 Total de transferencia	
A16.- Nómina inisterio	Estimación

La regresión de estas diferentes partidas respecto a otro indicador del nivel del servicio al que nos referiremos más adelante, la carga docente de cada Centro, ha dado resultados aún menos satisfactorios. Volveremos sobre ello en el Capítulo siguiente.

El conjunto de estos resultados implica que por un lado el Gasto de Personal Docente se relaciona muy estrechamente con el número de alumnos, lo cual si tenemos en cuenta que las necesidades de docencia dependen más de la carga docente de cada Centro que no del volumen global de alumnado, parecería indicar una inadecuada asignación de esta partida del gasto. En cambio cabría esperar que la partida correspondiente a los gastos especiales de funcionamiento de servicio tuviese una mayor relación con el número de alumnos.

En cuanto a las restantes partidas a las que nos hemos referido, su escasa relación con el número de alumnos no es sorprendente puesto que se refiere a aspectos relacionados con el funcionamiento general de las Universidades y en las cuales la dimensión del servicio tiene poca importancia. Aquí es donde más necesario sería un esfuerzo para la elaboración de un conjunto de módulos de costo y una normalización contable que permitiese examinar con más rigurosidad la asignación de estas partidas en términos comparativos, y pudiese utilizarse para una mejor programación presupuestaria.

En los trabajos realizados partiendo esta noción de costes por alumno como por ejemplo los diversos estudios de costes realizados por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, la tesis doctoral de Elvira Martínez Chacón y el estudio de costes de la Universidad de Granada, se pueden apreciar divergencias considerables en cuanto al coste unitario por alumno entre diferentes Universidades para un mismo tipo de estudio siendo los más elevados los de las Universidades antiguas.

Volveremos a insistir sobre la asignación del Gasto Corriente en la perspectiva del análisis de la asignación del gasto a los diferentes Centros que se presentará en el Capítulo siguiente, puesto que en definitiva apreciar su racionalidad implica la posibilidad de establecer criterios de medición de los servicios prestados más precisos que el número de alumnos. Sin embargo, antes de pasar a examinar este aspecto, presentaremos algunos datos sobre la evolución de las inversiones en Enseñanza Superior que se han producido en el periodo reciente. Es decir aquella parte del Gasto Público en Enseñanza Universitaria que no se destina a financiar el servicio propiamente dicho si no a dotar a cada Centro de la infraestructura necesaria y también de la investigación que se realiza en las Universidades.

El examen del total acumulado de las inversiones realizadas por el

Ministerio en el periodo 1971-1978 que aparece en el cuadro 17 elaborado a partir de las Memorias sobre la ejecución de los Programas de Inversiones Públicas en el Ministerio de Educación y Ciencia (que facilita datos provincializados que se han agregado por Distritos Universitarios) proporciona una indicación, si se compara con el incremento de alumnos del periodo en cada una de las zonas, de la eficacia relativa de la oferta de infraestructura que ha facilitado el Ministerio de Educación y Ciencia.

Puede apreciarse que las grandes Universidades resultan relativamente desventajadas frente al resto, aunque debe tenerse en cuenta que en aquellas Universidades se parte de una infraestructura ya existente.

La cifra extraordinariamente elevada del Distrito de Valladolid en comparación con el resto debe explicarse sin duda por la cifra excesivamente baja del incremento de alumnos en parte motivada por el desarrollo de otros Distritos Universitarios en su zona de atracción.

## CUADRO 17

EVOLUCION DE LAS INVERSIONES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y  
COMPARACION CON EL INCREMENTO DE ALUMNADO  
(Inversión en Ptas. constantes 1. 970)

Distrito Universit.	1. 971	1. 972	1. 973	1. 974	1. 975	1. 976	1. 977	1. 978	(1) TOTAL	%	(2) Incremento to alum- nos.	(1,2) Ptas. pag. adas alumno
BARCELONA	279,55	444,82	154,93	165,18	233,88	258,73	263,82	232,30	2.033,21	12,084	31,124	0,065
BILBAO	88,42	293,38	30,54	33,05	10,23	11,31	27,14	37,-	531,07	3,156	4,758	0,112
CORDOBA	23,92	2,81	7,22	14,11	28,81	27,16	66,04	79,27	249,34	1,482	3,375	0,071
EXTREMADURA	0,81	3,31	3,07	3,94	35,60	41,99	39,86	31,63	160,21	0,952	2,609	0,061
GRANADA	254,63	139,15	116,96	149,95	115,69	36,31	59,43	204,81	1.076,93	6,401	5,420	0,199
LA LAGUNA	157,48	110,56	25,21	23,51	60,20	46,69	79,36	29,65	532,66	3,166	4,055	0,131
MADRID	805,72	458,84	264,45	242,11	301,48	357,46	413,67	262,80	3.106,53	18,464	41,006	0,076
MALAGA	12,63	14,45	5,46	4,25	9,05	53,31	88,09	37,23	224,47	1,334	4,939	0,045
MURCIA	48,11	51,26	22,30	25,82	69,93	20,76	39,05	24,34	301,57	1,792	3,323	0,091
OVIEDO	67,98	123,29	108,60	65,10	26,41	30,21	36,89	68,19	526,67	3,130	7,594	0,069
SALAMANCA	224,60	184,57	161,39	169,75	112,88	52,80	75,27	41,75	1.023,01	6,080	3,150	0,325
SANTANDER	18,06	11,23	15,43	58,08	37,08	32,84	22,65	31,90	227,27	1,351	1,510	0,151
SANTIAGO	214,60	66,47	56,26	93,64	191,18	123,60	120,53	67,03	933,31	5,547	7,700	0,121
SEVILLA	287,94	363,94	331,28	235,34	243,17	173,73	144,88	130,12	1.910,40	11,354	8,029	0,238
VALENCIA	218,05	140,46	54,75	98,09	330,99	302,37	313,50	146,15	1.604,36	9,536	14,277	0,112
VALLADOLID	206,42	151,21	189,49	243,75	186,47	94,70	121,59	46,88	1.240,51	7,373	1,856	0,668
ZARAGOZA	340,08	286,57	112,31	141,13	125,50	45,72	57,00	35,28	1.143,59	6,797	6,126	0,187
	3.248,98	846,31	1.659,63	1.766,78	2.118,54	1.709,70	1.968,76	1.506,33	16.825,11	100,-	150,851	0,112

## Capítulo IV

### La Carga Docente de Enseñanza Superior



Las formas de asignación de los Recursos Públicos a los Centros Universitarios están estrechamente relacionadas con las formas institucionales que adopta el funcionamiento de dichos Centros.

Estas formas institucionales son muy diversas pero pueden referirse a dos modelos polares.

En uno de ellos cada Centro Universitario es simplemente una extensión territorial de la Administración Central que ofrece en los diferentes puntos del territorio en que se encuentra implantado un servicio homogéneo al de cualquier otro punto del territorio. La asignación del Gasto Público a los diferentes Centros es una mera cuestión de contabilidad interna de la Administración Central.

El otro modelo vendría a ser el de Centros absolutamente autónomos que definen tanto el tipo de servicios como el volumen de éstos y para los cuales la aportación del Estado figura como una más entre sus posibles fuentes de ingresos, sin que dicha aportación esté vinculada a la organización concreta de las actividades del Centro.

Evidentemente éstos son dos modelos teóricos de los cuales sería seguramente imposible encontrar en la actualidad exponentes concretos, pero que tienen en el primer caso una referencia bastante aproximada en el funcionamiento del Sistema Educativo español y que en el segundo se corresponden, en una buena parte, con las características del Sistema Educativo inglés, por lo menos, hasta la creación del University Grants Committee.

Centrándonos en el aspecto específico de las formas de asignación de Recursos Públicos, existe toda una gama de situaciones intermedias, de las cuales en el trabajo de HECQUET y JADOT (1978) se ofrece una referencia bastante detallada para diez países. El elemento fundamental que caracteriza la mayor o menor descentralización en la asignación de Recursos Públicos es la existencia de órganos mixtos en los que se encuentra representada la Administración, las Universidades y otros agentes sociales y cuyo papel puede variar desde el meramente consultivo, como sería el caso del Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en Francia, hasta el decisorio, por lo menos en lo que se refiera a la distribución del Gasto Público Global en Enseñanza Superior entre los diferentes Centros, como en el caso del University Grants Committee en Inglaterra.

También es importante en cuanto a la efectividad de este sistema de asignación en el caso de que las decisiones pertinentes son tomadas por un organismo diferente de la Administración, el marco temporal en el que se sitúa su actuación. Como señala VAIZEY (1977), la pérdida del sistema de

fijar las subvenciones Universitarias con cinco años de antelación ha redundado en una pérdida importante en la autonomía institucional de las Universidades Inglesas.

Por otra parte también en el caso inglés, uno de los exponentes de mayor grado de autonomía, como señalan HECQUET y JADOT (1978), la demanda creciente de rendición de cuentas por parte del poder político que implica desde 1968 la posibilidad de intervención en la contabilidad de dichas Universidades, tiende a disminuir su autonomía.

En cualquier caso, vista la creciente estrechez financiera del Estado, la proporción considerable que representan las aportaciones de éste, en el presupuesto de los Centros Universitarios y la prioridad cada vez menor que el Estado concede a la Enseñanza Superior, es evidente que se plantea como un problema central en la financiación Pública de la Enseñanza Superior y especialmente en lo relativo a la distribución entre los diferentes Centros de los fondos destinados a esta financiación, el de los criterios en función de los cuales debe llevarse a cabo esta asignación\*.

Sobre este punto también existe una amplia variedad de soluciones institucionales. Siguiendo con el trabajo de HECQUET y JADOT (1978), se pueden definir diferentes tipos de criterios para la distribución en función del tipo de gastos que es necesario financiar que se dan en diferentes países. En algunos casos, como ocurre en España, no existen criterios explicitados, sino que el Ministerio aprueba o no el Proyecto de Presupuesto presentado por cada Universidad y lo corrige en función de las disponibilidades presupuestarias.

Sin embargo, para un gran número de países, los criterios de distribución dependen de fórmulas precisas que tienen en cuenta el volumen y las características del servicio prestado por las diferentes Universidades (ver HECQUET y JADOT 1978, anexo 1).

En términos generales los elementos que se tienen en cuenta en la mayor parte de las fórmulas, son el número de estudiantes y el tipo de estudios para los gastos ligados a la docencia y el número de alumnos y las características físicas de los locales para el resto de gastos corrientes.

Evidentemente el peso de estas partidas en el conjunto es muy diverso y también lo es su trascendencia en el proceso de elaboración de normas de costes. La partida de gastos de personal es la mayor dentro de los gastos corrientes y dentro de esta partida el apartado que corresponde a los gastos de personal docente tiene una importancia estratégica fundamental.

\* No entramos a considerar propuestas de financiación que modifican radicalmente las formas de financiación actuales, como puede ser la utilización de becas concedidas a los estudiantes. En este sentido ver BOSCH (1977), PICKFORD (1975), PREST (1966).

En algún caso como ocurre en Bélgica, el cálculo de las subvenciones para cada centro se establece mediante esta partida. Fijando una relación profesor/alumno propia de cada tipo de disciplina se obtienen los costes de docencia por alumno y, sobre la base de la proporción que representan en los costos globales unitarios dichos costos, se llega a una estimación de los gastos globales por alumno, matizada a partir de un determinado número de alumnos para tener en cuenta que algunos elementos del coste no crecen proporcionalmente.

Este método requiere un conocimiento muy detallado y fiable de los costes unitarios. Aunque este método también se utilice en otros países (como Canadá) de una manera algo menos rígida, en la mayor parte de países los gastos no docentes se calculan en función de normas independientes del personal docente, utilizando como indicadores el número de alumnos, superficie de locales, etc.

Teniendo en cuenta la situación española, es decir, el deficiente conocimiento que existe de los costes unitarios y las disparidades considerables que observan entre estos mismos costes referidos a diferentes centros en los escasos estudios que se han realizado y a los que nos hemos referido ya anteriormente es difícil pensar que pueda utilizarse esta noción de costes unitarios incluso para analizar la distribución actual del gasto. A ello hay que añadir que faltan los elementos indispensables para establecer unas normas homogéneas en el terreno de los costos no docentes. El enfoque más apropiado ha parecido ser el de considerar únicamente los gastos ligados a la docencia. La determinación independiente de estos gastos en los modelos de asignación de recursos de diferentes países y concretamente de Francia, los hace especialmente útiles para el análisis del gasto en España, si tenemos en cuenta, además, la similitud del sistema institucional francés de Enseñanza Superior con el español.

Por ello presentamos una descripción general de los criterios de distribución del gasto corriente en el país vecino\*.

En cuanto, a los gastos de personal docente, hay que distinguir entre el personal dependiente del Estado que es pagado directamente por éste y las llamadas "horas complementarias" cuya remuneración es gestionada por cada Universidad. Los elementos que se tienen en cuenta para distribuir las "horas complementarias" (que representan en algunas facultades como Derecho y Economía aproximadamente el 40 % del total de horas impar-

\* Esta descripción se basa en el artículo de P. FAUCHAIS: "La financiación de la Enseñanza Universitaria en Francia". Revista de Educación, Enero-Abril 1977, el trabajo citado de HECQUET y JADOT y notas metodológicas del "Secrétariat d'Etat aux Universités" francesas.

tidas), son el potencial de enseñanza que depende de los empleos concedidos por el Estado y las cargas de enseñanza de cada Universidad que dependen de las enseñanzas que está habilitada para impartir. Es decir un elemento fundamental es el tipo de enseñanza y enseñanzas diferentes pueden dar lugar a cargas pedagógicas diferentes para un mismo número de alumnos. Este criterio es corregido por el número de alumnos en la medida en que se establecen una serie de normas de desdoblamiento de grupos para los diferentes tipos de acciones pedagógicas.

En cuanto al personal auxiliar, se establece en función de criterios bastante complejos que tienen en cuenta el número de estudiantes, el tamaño de la Universidad y el tipo de enseñanza que en ella se imparte.

Para el resto de los gastos corrientes, se utilizan fórmulas paramétricas que tienen en cuenta las superficies, el número de estudiantes y las cargas pedagógicas definidas anteriormente, así como criterios más específicos para determinadas categorías de gastos, como por ejemplo la localización en el caso de los gastos de calefacción y también la antigüedad de los locales en el caso de gasto de mantenimiento y limpieza\*.

Este sistema tiene la ventaja indudable de que recoge de una forma bastante racional la característica de cada centro como productor de servicios pedagógicos y por lo tanto proporciona una base objetiva para la distribución del Gasto Público.

Su inconveniente principal es que requiere un volumen considerable de información no siempre susceptible de obtenerse y centralizarse de una forma eficaz. No obstante el esquema de análisis de la distribución del Gasto Público que se ofrece a continuación se inspira en buena medida en cuanto a la elaboración de criterios de asignación en la metodología del G.A.R.A.C.E.S. (Groupe d'analyse et recherche sur l'activité et les coûts des enseignements supérieurs), organismos del Ministerio de Universidades Francés, responsable de la gestión del gasto corriente universitario.

Para estimar la oferta docente de los Centros de Enseñanza Superior, que se ha obtenido para el año más próximo en el que se podría disponer de datos oficiales, es decir el curso 1978-79 (aunque en algunos casos ha habido que utilizar datos del curso anterior), se ha partido por un lado del conjunto de enseñanzas impartidas en cada Universidad y sus programas respectivos. Esta información se ha obtenido de los planes oficiales publicados en el B.O.E., de las memorias, guías y anuarios publicados por las diferentes Universidades y de una recopilación de informaciones sobre la Universidad, elaborada por Martínez Navas (1977). A partir de estos datos se ha elaborado la Carga Básica Pedagógica, correspondiente a cada tipo de enseñanza desglosada en su caso según el tipo de especializaciones correspondientes. La aplicación de estos módulos a cada Universidad ha permitido obtener la Carga Básica de cada Centro Universitario. Su significación es muy sencilla. Se trata del número semanal de horas de docencia que requiere el desarrollo de las materias que componen el conjunto de enseñanzas ofrecidas por cada Universidad.

Por otro lado se ha completado esta noción de Carga Básica introduciendo la necesidad de que a partir de un cierto número de estudiantes, el número de Grupos que corresponde a cada materia tenga que ampliarse, en este sentido se ha fijado el criterio de que los grupos máximos para clases teóricas fuesen de 140 alumnos. Es decir que, aparte de la Carga Básica se define una Carga Excedente atribuible al exceso de estudiantes por encima del criterio fijado como standard. La forma concreta de cálculo de esta Carga Excedente ha sido, a partir de la distribución por cursos de los alumnos matriculados en las distintas disciplinas de cada Universidad\*, obtener el número de grupos de cada curso dividiendo el total de matriculados en cada curso por 140. El umbral a partir del cual se procede a un desdoblamiento por grupos es el de un número de alumnos superior en un 20 % al standard de 140, corrección necesaria para no atribuir Cargas Pedagógicas excesivamente elevadas a Centros y/o disciplinas que superasen muy débilmente el standard.

La suma de esta Carga Excedente y la Carga Básica constituye la Carga Pedagógica total de cada Centro. La Carga Global de cada Universidad es la suma de las de sus respectivos Centros. Los Centros que se han considerado para cada Universidad son tanto las facultades o Escuelas Universitarias. Cuando existían delegaciones, éstas se han considerado como centros aparte. Sólo se ha tenido en cuenta la Enseñanza Oficial.

\* Explotación facilitada por el Centro de Cálculo del Ministerio de Educación para los estudiantes del curso 1978-79.

CUADRO 18

CARGA DOCENTE

Universidad	Facultades - y Escuelas Técnicas Superiores						Escuelas Universitarias		
	Carga Básica	%	Carga Exced.	%	Carga Global	%	Carga Básica	%	Carga Exced.
Barcelona, Central	2.859	10,89	5.369	15,81	8.228	13,87	378	2,39	1.419
Barcelona, Autónoma	1.664	6,34	963	2,84	2.627	4,36	504	3,19	1.206
Baleares	467	1,78	139	0,41	606	1,01	226	1,43	224
Bilbao	858	3,27	1.582	4,66	2.440	4,05	543	3,44	535
Córdoba	770	2,93	144	0,42	914	1,52	317	2,01	488
Extremadura	447	1,79	145	0,43	592	0,98	557	3,53	758
Granada	894	3,41	1.373	4,04	2.267	3,77	1.183	7,49	1.131
La Laguna	1.268	4,83	402	1,18	1.670	2,77	690	4,37	1.041
Madrid, Complutense	2.474	9,43	7.962	23,44	10.436	17,33	604	3,83	1.871
Madrid, Alcalá	322	1,23	--	--	322	0,53	--	--	--
Madrid, Autónoma	1.018	3,88	1.737	5,11	2.755	4,58	378	2,39	634
Málaga	757	2,88	252	0,74	1.009	1,88	351	2,22	454
Murcia	670	2,55	426	1,25	1.096	1,82	517	3,28	840
Oviedo	902	3,44	690	2,03	1.592	2,84	888	5,83	1.020
Salamanca	977	3,72	619	1,82	1.596	2,85	603	3,82	614
Santander	296	1,13	113	0,33	409	0,88	417	2,84	220
Santiago	1.467	5,59	1.129	3,32	2.596	4,31	1.021	6,47	1.421
Sevilla	1.552	5,91	1.784	5,25	3.336	5,54	1.189	7,53	1.318
Valencia	1.932	7,36	2.638	7,77	4.570	7,59	704	4,46	1.633
Valladolid	946	3,80	782	2,30	1.728	2,87	1.558	9,87	1.225
Zaragoza	917	3,49	1.214	3,57	2.131	3,54	1.206	7,64	1.053
Politécnica Barcelona	871	3,32	1.467	4,32	2.338	3,88	758	4,80	754
" Madrid	1.237	4,71	2.919	8,59	4.156	6,90	752	4,76	970
" Valencia	677	2,58	114	0,34	791	1,31	441	2,79	272
<b>TOTALES</b>	<b>26.242</b>		<b>33.963</b>		<b>60.205</b>		<b>15.785</b>		<b>21.102</b>

y Técnicas Medias			T O T A L						Forc. del alum. de E. S. de cada Univ. sobre total
%	Carga Global	%	Carga Básica	%	Carga Exced.	%	Carga Global	%	
6,72	1.797	4,87	3.237	7,70	6.788	12,33	10.025	10,33	12,65
5,72	1.710	4,54	2.168	5,16	2.169	3,94	4.337	4,07	4,27
1,06	450	1,22	693	1,85	363	0,66	1.056	1,09	--
2,54	1.078	2,92	1.401	3,33	2.117	3,84	3.518	3,62	3,57
2,31	805	2,18	1.087	2,59	632	1,15	1.719	1,77	1,14
3,59	1.315	3,56	1.004	2,39	903	1,64	1.907	1,96	0,68
5,36	2.314	6,27	2.077	4,94	2.504	4,55	4.581	4,72	5,27
4,93	1.731	4,69	1.958	4,86	1.443	2,62	3.401	3,50	2,29
8,87	2.475	6,71	3.078	7,32	9.833	17,86	12.911	13,30	20,95
--	--	--	322	0,77	--	--	322	0,33	--
3,00	1.012	2,74	1.396	3,32	2.371	4,31	3.767	3,88	4,18
2,15	805	2,16	1.108	2,84	706	1,28	1.814	1,37	1,30
3,98	1.357	3,68	1.187	2,87	1.266	2,30	2.453	2,53	1,83
4,83	1.908	5,17	1.790	4,26	1.710	3,11	3.500	3,60	3,81
2,91	1.217	3,30	1.580	3,76	1.233	2,24	2.813	2,90	2,61
1,34	637	1,73	713	1,78	333	0,64	1.046	1,08	0,58
6,74	2.443	6,62	2.488	5,92	2.551	4,63	5.039	5,19	4,86
6,25	2.507	6,80	2.741	6,52	3.102	5,63	5.843	6,02	5,94
7,74	2.337	6,34	2.636	6,27	4.271	7,76	6.907	7,11	7,39
5,81	2.783	7,54	2.504	5,96	2.007	3,64	4.511	4,65	2,96
4,99	2.259	6,12	2.123	5,05	2.267	4,12	4.390	4,52	4,76
3,57	1.512	4,10	1.629	7,88	2.221	4,03	3.850	3,97	2,74
4,60	1.722	4,67	1.989	4,73	3.889	7,06	5.878	6,05	5,42
1,29	713	1,93	1.118	2,66	386	0,70	1.504	1,55	0,71
<b>36,887</b>			<b>42.027</b>		<b>55.065</b>		<b>97.092</b>		

Debido a las dificultades que ofrecía la información disponible, ha sido necesario establecer una serie de hipótesis cuya validez es muy discutible en cuanto a fijar el nivel absoluto de la Carga Pedagógica, pero cuya influencia en términos de comparación debe ser mucho menor, puesto que se han aplicado de una manera sistemática a todos los Centros Universitarios. La más fundamental y que seguramente afecta de selectiva a determinados tipos de enseñanza ha sido el no tomar en cuenta las clases prácticas por la imposibilidad de homologarlas de una manera razonable a las horas teóricas. En segundo lugar el tratamiento de las asignaturas optativas para cuya evaluación se han examinado tres alternativas:

- a) Considerarlas como asignaturas obligatorias y sumarlas al total de éstas.
- b) Averiguar el número de alumnos matriculados en cada optativa y trabajar con cifras reales. En caso de no poder obtener información de todas las universidades, se toma el promedio de varias universidades para cada licenciatura y se calculan módulos estimativos.
- c) Dividir el número de alumnos por el número de optativas y obtener un promedio aplicable a todas las universidades.

Al no poderse obtener una información suficiente para las alternativas b y c se ha optado por considerar las asignaturas optativas como obligatorias, lo cual implica evidentemente una sobrevaloración de las cargas pedagógicas por este concepto pero que, a fines de comparación no debe tener una importancia decisiva, puesto que se extiende a todas las universidades.

No se han tenido en cuenta los cursos de Doctorado ni cualquier otro tipo de actividades docentes al margen de las que se derivan de los planes de estudio de los diferentes Centros.

Los resultados del cálculo de la Carga Docente aparecen en el cuadro 18, en el que se recogen la Carga Básica, la Carga Excedente y su suma, la Carga Global para cada Centro Universitario desglosado entre Facultades y Escuelas Técnicas Superiores por un lado y Escuelas Universitarias y Escuelas Técnicas por otro. Como puede apreciarse, los resultados difieren en alguna medida de los que resultarían de la aplicación pura y simple el número de alumnos como criterio diferenciador de la oferta pedagógica. Aunque el efecto de esta diferente ponderación de los Centros aparecerá más clara cuando veamos la distribución actual del presupuesto entre las Universidades, hay que destacar que en términos generales, este criterio tiende a conceder un mayor peso en el conjunto de la oferta pedagógica a las Universidades pequeñas con la excepción de la Uni-

versidad de Barcelona, cuya participación en el conjunto de la oferta pedagógica es bastante superior a la proporción que representan sus alumnos sobre el conjunto español.

Las Universidades Politécnicas, sea cual sea su tamaño, presentan también una participación en la oferta pedagógica superior a su participación en el volumen de alumnos. Lo cual refleja la amplitud y diversificación de los programas que se imparten en estos Centros.

Las Universidades de tamaño medio, presentan por lo general una participación en la oferta pedagógica inferior a su participación en el número de alumnos, aunque las diferencias son muy reducidas.

En el conjunto, destacan muy por encima del total de Universidades, las de Madrid Complutense y Barcelona Central, seguidas a bastante distancia por las Universidades de Valencia, Sevilla y la Politécnica de Madrid. El resto de Universidades tiene valores más reducidos aunque la dispersión de éstas es también considerable. Esta dispersión debe atribuirse fundamentalmente a la Carga Excedente, puesto que los valores de la Carga Básica son mucho más próximos entre las diferentes Universidades.

Este criterio es susceptible de ser comparado de manera análoga a la que se lleva a cabo en las Universidades Francesas con el potencial pedagógico de cada Centro, es decir, el número total de horas de docencia que representa la plantilla de cada Centro. Evidentemente ésto requeriría para que la comparación tuviese validez y teniendo en cuenta que las docencias de diferentes disciplinas no son sustituibles, que el desglose de la Carga Pedagógica fuese extraordinariamente detallado. No obstante, a título de ejemplo se ha realizado una estimación de la dotación global de cada Universidad, excluidas las Escuelas Técnicas por la peculiar estructura de su sistema de docencia y su menor comparabilidad con el resto. Hay que insistir en el carácter puramente ilustrativo de esta estimación, ya que aparte del vicio fundamental de partida, es decir considerar cantidades globales, los datos básicos se han obtenido mediante hipótesis bastante arriesgadas. Así las cifras de profesorado de la plantilla de cada Universidad se han transformado en horas de docencia a partir de las dedicaciones de las diferentes categorías de profesorado. Estas últimas se han estimado utilizando un promedio de las dedicaciones respectivas en las Universidades de Barcelona Central y Barcelona Autónoma, únicas para las cuales ha sido posible conseguir información al respecto.

La distribución porcentual de estos índices es la siguiente:

	<u>Catedráticos</u>	<u>Agregados</u>	<u>Adjuntos</u>
Dedicación normal	8%	5%	5%
Dedicación plena	25%	16%	40%
Dedicación exclusiva	67%	79%	55%
Promedio de horas por semana	7,77	8,22	7,50

Encargados de curso:

- Encargo A 18,5%
- Encargo B 44,2%
- Encargo C 28,6%
- Encargo D 9,17%

Promedio  
por sem. 6,88

Una vez más hay que señalar que no hay justificación para extender esta distribución de dedicaciones al conjunto de Universidades. Por tanto los resultados que se reflejan en el cuadro 19 deben considerarse con todas las reservas posibles.

Los resultados obtenidos hacen sospechar fuertes diferencias en las dedicaciones del personal docente entre las Universidades aparte de otros factores que puedan incidir y que de hecho serían los que tendrían un valor explicativo en el caso de que las hipótesis subyacentes fueran aceptables.

Ahora bien, haciendo abstracción de la Universidad Central de Barcelona, para la cual las cifras deben corresponder bastante a la realidad, la ordenación respectiva del resto guarda una cierta similitud con los resultados que se presentan más adelante, en los cuales se compara la dotación en términos económicos con la Carga Pedagógica de una forma más sólida.

Uno de los motivos de las fuertes discrepancias, aparte de las ya señaladas entre dotación y carga, puede atribuirse a que en muchas Universidades, personal docente de la plantilla de éstas y adscrito a las Facultades, realiza su tarea docente en Escuelas Universitarias cuya Carga Pedagógica no se recoge en el cuadro 19. Este problema ha sido obviado en la comparación en términos de presupuesto como se verá posteriormente.

En relación a los resultados que aparecen en el siguiente cuadro 20, las fuentes fundamentales de las discrepancias que pueden observarse entre ambos cuadros son por un lado que en el 19 la Carga Docente recoge el conjunto de enseñanzas adscritas a las Universidades y en cambio la do-

## CUADRO 19

### COMPARACION DOTACIONES - CARGA GLOBAL DE FACULTADES UNIVERSITARIAS

<u>UNIVERSIDAD</u>	<u>DOTACION</u>	<u>CARGA GLOBAL</u>	<u>DIFERENCIA</u>	<u>%</u>
Barcelona, Central	8.734	8.228	+ 506	+ 5,8
Barcelona, Autónoma	5.367	2.627	-2.740	-51
Bilbao	3.176	2.440	-736	-23,1
Córdoba	1.380	914	-466	-33,7
Extremadura	983	592	- 69	- 7
Granada	3.969	2.267	-1.702	-42,8
La Laguna	2.867	1.670	-1.197	-41,7
Madrid, Complutense	14.972	10.436	-4.536	-30,3
Madrid, Autónoma	4.632	2.755	-1.877	-40,5
Málaga	1.498	1.009	-489	-32,6
Múrcia	1.914	1.096	-818	-42,7
Oviedo	2.830	1.592	-1.238	-43,7
Salamanca	2.812	1.596	-1.216	-42,9
Santander	594	409	-185	-31,1
Santiago Compostela	3.157	2.596	-561	-17,7
Sevilla	3.885	3.336	-549	-14,1
Valencia	4.684	4.570	-114	- 2,4
Valladolid	2.282	1.728	-554	-24,3
Zaragoza	3.041	2.131	-910	-29,9

tación sólo recoge el profesorado adscrito a las Facultades, es decir, falta todo el Profesorado de las Escuelas Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores. Y por otro lado, que la Dotación se ha calculado sobre la base de horas de clase impartidas por cada categoría de profesores sin que se diferencien unas de otras; en cambio en la estimación de los ingresos del cuadro 20, los diferentes sueldos de cada categoría de profesores ponderan su participación en el conjunto.

El análisis de los costes de cada Universidad, que debería ser el criterio básico para la distribución de los recursos asignados a cada Centro, requiere como elemento fundamental una definición del producto de cada Centro. Ya hemos visto que el número de alumnos es un criterio inadecuado para servir de base para la determinación de los costes y hemos presentado un criterio alternativo que refleja de un modo más exacto el volumen de servicios educativos que ofrece cada Universidad.

Este tendría que ser el aspecto básico sobre el que se estructuraría todo un análisis de los costes en la medida en que todos ellos pueden considerarse derivados de la función fundamental de cada Centro, es decir, la docencia.

No obstante, por su propia lógica, algunos de estos costos son relativamente insensibles, no sólo al indicador a que referimos, el indicador de la Carga Docente, sino incluso al propio número de alumnos. En el capítulo III se ha esbozado un análisis de la sensibilidad de estos Costes en relación con las dos variables citadas. Parece razonable suponer que en el caso de los costes no ligados de una manera directa a la actividad docente, esta insensibilidad relativa a la Carga Docente corresponda a una efectiva dependencia de otros factores como ya se ha indicado anteriormente.

En este sentido un planteamiento global de la asignación de recursos entre las diferentes Universidades, requeriría disponer de una serie de módulos ligados a las variables de las que dependen los costes no docentes que permitiesen analizar la racionalidad de la distribución de todo este conjunto de gastos.

Sin embargo la información necesaria para elaborar estos criterios con una validez que cubra todas las Universidades españolas, es muy superior a la que se dispone actualmente, incluso en el propio Ministerio. En el curso de este trabajo se ha intentado recabar esta información de las Universidades a través de una encuesta que, patrocinada por el Ministerio de Universidades, se remitió a todos los Gerentes. Aún no ha sido posible obtener los resultados por la tardanza en la cumplimentación del cuestionario.

El problema de la determinación de estas normas no presenta sin embargo los problemas que lleva implicados la determinación de criterios relativos a otras partidas del gasto. Aunque es necesario un esfuerzo de contabilidad analítica bastante considerable para poder establecer un sistema de costes standard para las acciones que están en el origen de dichos costes, éstos son fácilmente detectables y pueden por lo tanto someterse a un proceso de normalización que tenga en cuenta las peculiaridades de cada centro de gasto.

Es decir que el problema estratégico en lo relativo al análisis de la asignación de recursos, en lo que se refiere a estas partidas del gasto, es más bien el de la recopilación y sistematización de la información necesaria. Incluso aquellos elementos del Gasto no docente que están ligados a gastos de personal corresponden a actividades de normalización mucho más sencilla que la actividad puramente pedagógica. Aunque es evidente que un esfuerzo en este sentido es sumamente necesario.

Pero el elemento fundamental, tanto por su dimensión cuantitativa y su carácter básico, como por la dificultad que plantea su análisis en término de costes y resultados, es la actividad docente. Es en este terreno donde un esfuerzo por elaborar indicadores que recojan de una manera fidedigna el nivel de servicios ofrecido en cada Centro aparece como prioritaria.

Por ello la cuantificación que se ha presentado anteriormente de dicha oferta y que utilizaremos a continuación para comparar en términos muy generales la asignación de recursos en cada Centro, constituye tan sólo una primera aproximación al problema.

Ya hemos indicado que una comparación entre dotaciones y recursos para la prestación del servicio docente, podría efectuarse en términos de una unidad física homogénea, como puede ser la hora de la docencia para cada materia, que se derive en cuanto a recursos disponibles de las plantillas de personal docente de las diferentes Universidades, y en cuanto a necesidades de las Cargas Docentes calculadas a partir de los planes de estudio y el número de alumnos de cada Centro.

No ha sido posible por las razones antes expresadas, realizar esta comparación de una manera rigurosa. En el caso de haberse podido llevar a cabo la traducción de los déficits o superávits en términos monetarios hubiese permitido la comparación de las diferentes Universidades desde el punto de vista de sus presupuestos. Ahora bien, en la medida en que la dotación que para la docencia recibe cada Universidad, tanto desde el punto de vista presupuestario, es decir las transferencias que recibe del Estado y una parte de las cuales viene asignada específicamente en el presupuesto de Gastos a la docencia, como los servicios que prestan los profesores pagados directamente por el Ministerio, incorpora un determinado nivel de recursos reales, es posible en términos puramente comparativos examinar la proporción que en el total de servicios educativos, definidos a partir de la noción de Carga Docente, representa cada Universidad y la proporción que cada una de éstas representa en el total de recursos asignados directamente a la docencia. Tampoco esta estimación está exenta de dificultades puesto que para la transformación de una partida importante de los recursos que afluyen a las Universidades en términos monetarios, es decir la valoración

**CUADRO 20**

COMPARACION ENTRE LA DISTRIBUCION ACTUAL DEL GASTO EN PERSONAL DOCENTE Y LA DISTRIBUCION SOBRE LA BASE DE LA CARGA DOCENTE. -

UNIVERSIDAD	Estimación Nómica Ministerio	Personal eventual y contratado	Total		Distribución en base a la carga docente		Diferencias	
			Miles Ptas.	%	Miles Ptas.	%	Miles Ptas.	%
Barcelona, Central	657.193	566.731	1.223.924	8,90	1.420.594	10,33	▲ 196.670	▲ 16,1
Barcelona, Autónoma	334.209	246.990	581.199	4,22	614.575	4,07	- 33.376	- 5,7
Baleares	--	--	--	--	149.841	1,09	--	--
Bilbao	315.466	142.498	457.944	3,33	498.519	3,62	▲ 40.575	▲ 8,9
Córdoba	234.175	99.276	333.451	2,42	243.591	1,77	- 89.860	- 26,9
Extremadura	159.165	45.706	204.871	1,49	270.232	1,96	▲ 65.361	▲ 31,9
Granada	419.947	244.514	664.461	4,83	649.151	4,72	- 15.310	- 2,3
La Laguna	307.301	173.705	481.006	3,50	481.939	3,50	▲ 933	▲ 0,2
Madrid, Complutense	1.160.629	917.955	2.078.584	15,11	1.829.555	13,30	- 249.029	- 12,0
Madrid, Alcalá	--	--	--	--	45.629	0,33	--	--
Madrid, Autónoma	385.106	252.423	637.529	4,63	533.803	3,88	- 103.726	- 16,3
Málaga	183.176	80.839	264.015	1,92	257.053	1,87	- 6.926	- 2,6
Murcia	247.305	68.221	315.526	2,22	347.603	2,53	▲ 32.077	▲ 10,2
Oviedo	369.695	175.049	544.744	3,96	495.967	3,60	- 48.777	- 8,9
Salamanca	359.912	136.981	406.893	3,61	398.616	2,90	- 98.277	- 20,2
Santander	163.671	43.933	207.604	1,51	148.224	1,08	- 59.380	- 28,6
Santiago	411.226	122.661	533.887	3,88	714.052	5,19	▲ 180.165	▲ 33,7
Sevilla	580.342	268.597	848.939	6,17	827.983	6,02	- 20.956	- 2,5
Valencia	466.203	200.906	667.109	4,85	978.757	7,11	▲ 311.648	▲ 46,7
Valladolid	298.727	207.652	506.379	3,68	639.232	4,65	▲ 132.853	▲ 26,23
Zaragoza	427.813	158.518	586.331	4,26	622.086	4,52	▲ 35.755	▲ 6,1
Politécnica Barcelona	319.607	321.288	640.895	4,56	545.565	3,97	- 95.330	- 14,9
Politécnica Madrid	739.797	410.800	1.180.597	8,58	832.943	6,05	- 347.654	- 29,4
Politécnica Valencia	202.666	99.881	302.547	2,20	213.124	1,55	- 89.423	- 29,6
T o t a l	8.773.311	4.985.168	13.758.479		13.758.479			

de los servicios que presta el personal interino y numerario se ha tenido que recurrir a las plantillas de dichos centros y emplear las hipótesis sobre dedicaciones a que nos hemos referido anteriormente y que como hemos visto, resultan bastante endebles.

Los resultados de esta comparación aparecen en el cuadro 20 en el que las dos primeras columnas comprenden las dos partidas fundamentales de los ingresos de las Universidades asignados a actividades docentes, una de ellas es de hecho un ingreso imputado, puesto que procede de la conversión de las plantillas a términos monetarios a partir de los niveles de remuneración de cada categoría y sobre la base de las hipótesis de dedicación antes citadas. No comprende sin embargo otras partidas que se incluyen en la remuneración de dichos profesores como pueden ser trienios y Seguridad Social en su caso.

La partida de personal eventual y contratado se ha tomado de los presupuestos liquidados de las diferentes Universidades. No ha sido posible diferenciar en esta partida el personal no docente que se encuentra también englobado en ella, pero los datos que poseemos sobre algunas Universidades, indican que la proporción que éste representa en el conjunto es ínfima.

Como puede verse, el elemento fundamental de la comparación que es la distribución porcentual de la Carga Docente y la distribución porcentual del volumen de "ingresos" que afluye a las Universidades, ofrece disparidades en algunos casos considerables de diverso signo entre ambos indicadores, es decir entre la participación en el volumen global de servicios y la participación en el volumen global de recursos. Las disparidades mayores se registran en las Universidades Politécnicas especialmente las de Madrid y Valencia, aunque hay que decir que son aquéllas que vienen más afectadas por el procedimiento de estimación de la Carga Docente que no ha tenido en cuenta las clases prácticas.

Entre las más favorecidas figuran también algunas de las Universidades más pequeñas, como pueden ser Santander y Córdoba. Mientras otra de las más pequeñas resulta fuertemente desventajada, la de Extremadura.

En relación con las Universidades medianas, no se aprecia una pauta clara, puesto que tres de ellas, Valencia, Valladolid y Santiago se encuentran fuertemente desventajadas mientras que otra tiene una situación claramente favorable como es la Universidad de Salamanca o en menor grado la de Murcia, en tanto que para las otras las diferencias son de escasa cuantía.

Las dos Universidades mayores, Barcelona Central y Madrid Complutense, presentan una relación entre recursos a nivel de servicios completamente divergente. Así la diferencia entre participación en el volumen de

servicios de ambas Universidades es que es de un 3 % mayor en la de Madrid, se convierte en un 6 % también favorable a Madrid en el terreno de la participación en el volumen global de recursos.

Con el fin de ilustrar las repercusiones de estas diferentes dotaciones en el nivel de ingresos que corresponde a cada Universidad, se ha calculado cual sería la distribución del volumen total de ingresos destinados al personal docente si el criterio de distribución fuese la participación en la oferta global de servicios docentes. La diferencia entre las cantidades obtenidas mediante esta distribución y las cantidades que explícita o implícitamente afluyen actualmente a las Universidades, constituyen un media indicativa de los déficits o superávits de dichos ingresos. Referidas estas diferencias al volumen de "ingresos" actuales puede verse que su entidad es considerable. Así los ingresos "necesarios" de la Universidad de Valencia son un 46 % inferiores y los de la Universidad de Santander un 28 % superiores a los que se reciben en la actualidad.

Es evidente que no pueden tomarse estas cifras como expresión literal de la situación realmente existente, pero a pesar de las hipótesis ciertamente discutibles que han hecho posible esta estimación, el orden relativo entre las Universidades en cuanto a la comparación entre ingreso y necesidades y en lo que se refiere a los Gastos de docencia debe guardar alguna similitud con el que se desprende del cuadro.

Como hemos visto el análisis basado en la consideración de la demanda manifiesta de Enseñanza Superior, es decir, de la matrícula de las diferentes Universidades, ha hecho posible poner de relieve en una primera aproximación una serie de desequilibrios. Queda en pie la posible elaboración de criterios más refinados que permitan sustentar con más fuerza el diagnóstico que se ha hecho, tanto en el sentido de perfeccionamiento de los indicadores de nivel de servicio como en el terreno de los costes de otra naturaleza.

Pero limitarse a este aspecto sería ignorar la dimensión mucho más amplia que implica la racionalización del Gasto Público en este terreno, si tenemos presente la explicitación de todo el conjunto de objetivos que tiene que perseguir el Estado en materia de Enseñanza Superior.

Partiendo de una situación dada, el análisis de las probabilidades de acceso a la Enseñanza Superior pone de manifiesto todo un conjunto de desigualdades. Algunas de ellas dependen fundamentalmente de la distribución en el territorio de los Centros de Enseñanza Superior, otras tienen su origen principal en factores sociales.

En la medida en que la equidad en el acceso a este servicio es una de las características fundamentales que tiene que presidir su prestación, ya que está financiado en proporciones importantes con Fondos Públicos, la distribución del Gasto tendrá que tener en cuenta estos aspectos.

Esto afecta en primer lugar a la asignación del Gasto Público relacionada con la creación de nuevos centros. A través de una adecuada implantación de éstos, puede conseguirse reducir el efecto de los factores de desigualdad asociados a los costes indirectos de la enseñanza.

Las formas en que podría concretarse este aspecto de la racionalización del Gasto Público sería básicamente el análisis de la influencia de la distancia sobre la posibilidad de cursar estudios y, desde el punto de vista de los medios a utilizar para combatir las desigualdades asociadas a este tipo de factores, el examen de las posibilidades de descentralización de los Centros Universitarios, fundamentalmente aquéllos que corresponden a sus primeros ciclos.

La utilización de las potencialidades de la Enseñanza a Distancia puede ser un elemento que complementa este tipo de políticas, especialmente si ésta se encuentra en una relación estrecha con el sistema Universitario de cada zona donde es utilizado, haciendo posible una mayor integración y complementariedad entre los dos tipos de enseñanza en dicha zona. Es decir, habrá que ver la Enseñanza a Distancia no como un sistema estanco, al margen de la enseñanza tradicional sin ninguna comunicación con ésta, sino como un medio más de que dispone el Sector Público para cumplir sus

objetivos en el campo de la Enseñanza Superior en una zona determinada.

Esta interacción que parece a todas luces deseable, sólo es posible si existe una unificación de criterios pedagógicos y de planes de estudios, que sólo puede lograrse si se da una verdadera integración entre ambos tipos de enseñanza. En el caso concreto de Cataluña ésto comportaría el traspaso de los Servicios correspondientes de la Universidad a Distancia como complemento imprescindible del traspaso de otros servicios Universitarios.

Evidentemente el diseño de un sistema integrado de Enseñanza Superior requeriría, dada la especificidad de los problemas que se plantean en Cataluña, una reelaboración en profundidad de la estructura del sistema educativo.

Sin embargo la eficacia que pueda alcanzar una política de corrección de las desigualdades basada en una optimización de la implantación de los Centros tiene unos límites muy claros. De ahí que el complemento indispensable de los criterios de asignación del Gasto Público tiene que ser una política asistencial adecuada.

En este sentido la separación de ambos aspectos, tanto en la legislación de base, como en la discusión anual de los presupuestos, no parece adecuada.

La discusión de las cantidades a asignar al Gasto Corriente en enseñanza y a la inversión destinada a la implantación de nuevos Centros debe hacerse conjuntamente a la de los recursos que se destinan a la política asistencial, puesto que todas ellas se justifican en función de un mismo objetivo.

La remisión de la política asistencial a un aspecto marginal, que se determina independientemente de la asignación del Gasto a la Enseñanza Superior no es compatible con la financiación Pública de esta enseñanza.

Tradicionalmente en España estos aspectos han sido tratados como compartimentos estancos, hasta el punto de que cada una de ellas dependía de Ministerios diferentes. En función de la unidad de objetivos entre política específicamente educativa y la política asistencial a este nivel sería deseable que ambos aspectos tuvieran una unidad presupuestaria, tanto en la determinación concreta de objetivos globales como en la evaluación de sus costes. Así sería posible contemplar las relaciones que se dan entre ambos y clarificar, en qué medida el Gasto Público cumple los objetivos que tiene asignados.

Esto requeriría que al lado de la valoración de las cantidades que el Estado pretende dedicar a satisfacer la demanda manifiesta de Enseñanza Superior y que ya hemos visto que pueden referirse a indicadores concretos, se cuantificase también la reducción de la desigualdad en el acceso a

la Enseñanza Superior que se propone la colectividad. También en este caso resultaría posible la elaboración de indicadores con los que pudiese ser medido el grado de cobertura de los objetivos.

Sin embargo, este es un terreno en el que la ausencia de cualquier tipo de estudio es particularmente sentida, si bien se corresponde con su escasísima dimensión en relación con el volumen global de gasto en Enseñanza Superior que ha tenido la política asistencial en España.

Sería necesario, por lo tanto, para establecer las bases de una política asistencial eficaz toda una serie de estudios previos (dejando aparte y no en razón evidentemente de su importancia la reducción de las desigualdades en el acceso a la Enseñanza Media) puesto que la carencia de información es aquí aún más grave que en el terreno de los Gastos directamente asociados con la enseñanza.

Un primer paso lo constituiría el estudio de las condiciones de financiación de los costos privados.

Esto permitiría valorar de una forma realista la importancia de estos costes y establecer la graduación adecuada de ayudas para su cobertura.

Complemento de estos estudios serían el análisis de la eficacia comparativa de los diferentes tipos de ayudas que no deben limitarse evidentemente a las ayudas en efectivo. Sobre este aspecto existen gran número de estudios extranjeros, especialmente en Francia, a los que nos hemos referido en el apartado correspondiente del trabajo.

Mediante este tipo de estudios sería posible una cuantificación de los objetivos susceptible de ser comparada con la cuantificación correspondiente de los gastos asociados directamente a la prestación del servicio educativo.

## Bibliografía

*Por su interés se adjunta la bibliografía general citada en el trabajo aunque en algunos casos no aparece referencia directa a ella en este resumen*



- ALVAREZ RENDUELES: "La teoría de los Bienes Públicos en la Hacienda Pública moderna". H.P.E. n.º 23, 1973.
- ALZAGA, O.: "La Constitución Española de 1978. Comentario sistemático". Edic. del Foro. Madrid 1978.
- APARICIO, M.: "Panorama de la educación Universitaria en España". Revista de Educación. Mayo-Agosto 1978.
- ARANGUREN Y OTROS: "La Universidad". Ediciones Ciencia Nueva. Madrid 1969.
- BADIA MARGARIT: "Autonomía Universitaria". Cuadernos para el Diálogo n.º monográfico. "La Universidad" 1967.
- BANCO MUNDIAL: "Informe del B.I.R.F. El Desarrollo Económico Español". O.C.P.E. Madrid 1962.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R.: "L'école capitaliste en France". Maspero. París 1971.
- BECKER, G.: "Teoría Económica". F.C.E. Méjico 1977.
- BLAUG, M.: "Human Capital. A slighty jaundiced Survey". J.E.L. 1976.
- "Economics of education". Penguin Books. 1970.
- "Economics of education". Penguin Books. 1970.
- BOSCH, F.: "Prioridades educativas y la financiación pública de la educación permanente". H.P.E. n.º 52. 1978.
- "Tasa, becas y préstamos en la educación post-obligatoria". Revista de Educación, n.º 248-49. Enero-Abril 1977.
- BOWLES, S.: "Planning education Systems for Economic Growth". H.U.P. 1969.
- "Schooling in capitalist American" (And GINTIS). Basic books. N. Y. 1976.
- BRAVERMAN, H.: "Travail et Capitalisme Monopoliste". Maspero. París 1978.
- BRUNHOFF, S.: "Etat et Capital". Maspero. París 1978.
- BUCHANAN: "Hacienda Pública. Ed. Derecho Financiero 1968.
- CARNOY, M.: "L'éducation et l'emploi: une étude critique". UNESCO I.I.P.E. París 1977.
- CEREQ: "Les Universités et le Marché en Travail". París 1977.
- COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION: "The Robbins Report". London HMSO 1963.
- CUENIN, S.: "Les coûts unitaires dans l'enseignement supérieur: L'exemple de l'Université de Dijon". Cahier de l'IREDU, n.º 4. 1973.
- DEBEAUVAIS: "Comparative study of Educational Expenditure and Its trends in OECD Countries since 1950". Brackground study n.º 2. OECD 1970.
- COMISION EVALUADORA DE LA L.G.E.F. DE LA REFORMA EDUCATIVA: "Informe de la Comision evaluadora de la L.G.E.F. de la Reforma Educativa". 1976.
- DIETER BERTECHER, IGNACE HECQET: "Los problemas de costes y de financiación en la Enseñanza Universitaria". Revista de Educación. Enero-Abril 1977.
- DURU, M.: "La demande d'éducation a l'issue de l'enseignement secondaire". Cahier de l'IREDU, n.º 26. Dijon 1978.
- EICHER-LEVY GARBOUA: "Economique de l'éducation". Economica. París 1979.
- EQUIPO LIMITE: "La agonía de la Universidad franquista". Laia 1976.
- FAUCHAIS, P.: "La financiación de la Enseñanza Universitaria en Francia". Revista de Educación. Enero-Abril 1977.
- FUNDACION FOESA: "Informe sociológico sobre la situación social en España". Ediciones Euroamérica. Madrid 1970.
- GINTIS, H.: "Inequality" (de C. Jenks). Basic Books. 1972.
- "Education, Technology and the characteristics of worker productivity". A.E.R. Vol. 49. 1974.
- GRIFOLL Y OTROS: "Coste de la Enseñanza Universitaria. Especial referencia a la Universidad Autónoma de Barcelona". Ejemplar Mimeografiado. Barcelona 1972.

- "Cálculo de Costos Unitarios para la planificación educativa española". Ejemplar Mimeografiado. Barcelona 1973.
- "Autonomía financiera de las Universidades". Revista de Educación, n.º 248-249. Enero-Abril 1977.
- HEAD, J. G.: "Bienes Públicos y Política Pública". R.E.E. Abril 1972.
- HECQUET-JADOT: "Les incidences sur la gestion des Universités de quelques systèmes de financement et de contrôle de l'Enseignement Supérieur". Université Catholique de Louvain 1978.
- HORRIER ET PETIT: "Les effets redistributifs de l'enseignement supérieur". CEPREMAP. Paris 1977.
- KLAASEN, V.: "L'Équipement social dans la croissance économique régionale. Analyse des méthodes de définitions des besoins". O.C.D.E. 1968.
- LAIN ENTRALGO, P.: "El problema de la Universidad". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1968.
- LATORRE, A.: "Universidad y Sociedad". Ariel 1964.
- "Universidad y Estado". Cuadernos para el Diálogo, n.º mon. s/la Universidad. Madrid 1962.
- LEMENICIER Y OTROS: "L'aide aux étudiants en France: faits et critique". Editions des CNRS 1977.
- LEVIN, H.: "Work place democracy and educational planning". IIEP Working paper UNESCO 1979.
- MARTINEZ CHACON, E.: "Los costes de la Enseñanza en España". Tesis Doctoral.
- MARTINEZ NAVAS: "El español y la Universidad". Eunibar 1977.
- MATUT: "Necesidades y recursos de Ingenieros Civiles (Informe Matut)". Instituto de Ingenieros Civiles de España. Madrid 1969.
- MIGUEL, A. de: "Reforma de la Universidad". Euros 1976.
- "La Universidad, fábrica de parados". V.V. 1979.
- MILLOT et ORIVEL: "L'allocation des ressources dans l'Enseignement Supérieur Française". Tesis Doctoral (U. Dijon) 1976.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: "Libro blanco de Educación en España". Madrid 1969.
- "Gastos Públicos en la Enseñanza". Madrid 1977.
- "Informe del Grupo de Trabajo para el Estudio de los Costes de la Enseñanza". Madrid 1978.
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACION: "Proyecto de Ley Orgánica de Autonomía Universitaria". Madrid 1980.
- MOLTO, T.: "El Mercado de trabajo de los titulados superiores en Cataluña". Tesis Doctoral. UAB 1978.
- "Els treballadors intel·lectuals en la producció capitalista". Nous Horitzons. Nov. 1979.
- MUSGRAVE: "Teoría de la Hacienda Pública". Aguilar, SA 1967.
- NEAVE, G.: "Nouveaux modèles d'enseignement supérieur et égalité des chances: prospectives internationales". Commission des Communautés Européennes. Collection études. Série d'éducation n.º 6. Bruxelles avril 1978-A.
- "On wolves and crisis". Paedagogica Europea. Mayo 1978-B.
- O.C.D.E.: "Décisions planification -établissement du Budget". 1972 A.
- "Étude des coûts et des économies possibles". 1972 B.
- "Gestion des établissements d'enseignement Supérieur". 1972 C.
- "Les techniques de planification et de Gestion des Universités". 1972 D.
- "Planification du développement des Universités". 1972 E.
- "L'utilisation du Personnel Hautement qualifié". 1973.
- "Programation Budgétaire deuxième et troisième cycles". 1974.
- "Politiques de l'Enseignement Supérieur". 1974.
- "Modèles d'affectation des ressources pour les établissements d'enseignement Supérieur". 1977.
- "Proyecto Regional Mediterráneo". 1965.

- O'CONNOR, S.: "Estado y Capitalismo en la Sociedad Norteamericana". Edic. Periferia, 1978.
- ORIVEL: "Les aides aux étudiants en France". CNRS-IREDU 1977.
- "Coût et financement de l'enseignement Supérieur". Economique de l'éducation. Obra colectiva bajo la dirección de EICHER y LEVY-G. París Económica, 1979.
- "L'économie de l'enseignement Supérieur" (en colaboración con Millot). París Cujas 1979.
- PARIS, C.: "La Universidad Española actual: Posibilidades y Frustraciones". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1974.
- PEREZ DIAZ, V.: "Cambio tecnológico y proceso educativo en España". Seminarios y Ediciones, SA 1972.
- PESTON, M.: "Bienes Públicos y Sector Público". Vicens Vices. Barcelona 1975.
- PICKFORD, M.: "University expansion and Finance". Sussex University Press 1975.
- PREST, A. R.: "Financing University Education" IEA. Occasional Paper N.º 12. London 1966.
- PRIETO DE PEDRO, J.: "Consideración sobre la Enseñanza en la Constitución". En Lecturas sobre la Constitución Española. UNED. Madrid 1978.
- QUINTAS, J. R.: "Educación y Gasto Público P. y G. P. n.º 4, 1979.
- SAMUELSON: "La Teoría Pura del Gasto Público". HPE n.º 5, 1970 (publicado originalmente en The R.E.S. Vol. XXXVI nov. 1954).
- STEPHENS-RODERICK: "Higher education alternatives". Logman. London 1978.
- TERNY, G.: "Economie des Services collectifs et de la Dépense Publique". Dunod Ed. París 1971.
- "Analyse économique des organisations publiques non-marchandes: Le financement public de l'enseignement Supérieur est-il économiquement fondé? Université de Paris. Dauphine 1980.
- TERRON: "Análisis Sociológico de la Universidad". Cuadernos para el Diálogo 1967.
- THIAS: "Lectures and essays in the planification of education". OCDE 1966.
- TIERNO GALVAN, E.: "La Vieja y la Nueva Universidad Franquista". Cuadernos de Pedagogía. Diciembre 1976.
- TORRENT, R.: "L'Autonomia Universitària en el marc de L'Autonomia política de Catalunya". Jornades de l'Estatut. Barcelona 1980 (en prensa).
- TURIN, Y.: "Era napoleónica la Universidad Española del Siglo XIX? Cuadernos de Pedagogía. Diciembre 1976.
- UNESCO: "Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur". París 1973.
- VAIZEY, J.: "Economie de l'éducation". Les éditions ouvrières. Paris 1962.
- "La Financiación de la Enseñanza Universitaria en el Reino Unido". Revista de Educación. Enero-Abril 1977.



1. [Illegible text]

2. [Illegible text]

3. [Illegible text]

4. [Illegible text]

5. [Illegible text]

6. [Illegible text]

7. [Illegible text]

8. [Illegible text]

9. [Illegible text]

10. [Illegible text]

11. [Illegible text]

12. [Illegible text]

13. [Illegible text]

14. [Illegible text]

15. [Illegible text]

16. [Illegible text]

17. [Illegible text]

18. [Illegible text]

19. [Illegible text]

20. [Illegible text]

21. [Illegible text]

22. [Illegible text]

23. [Illegible text]

24. [Illegible text]

25. [Illegible text]

26. [Illegible text]

27. [Illegible text]

28. [Illegible text]

29. [Illegible text]

30. [Illegible text]

31. [Illegible text]

32. [Illegible text]

33. [Illegible text]

34. [Illegible text]

35. [Illegible text]

36. [Illegible text]

37. [Illegible text]

38. [Illegible text]

39. [Illegible text]

40. [Illegible text]

41. [Illegible text]

42. [Illegible text]

43. [Illegible text]

44. [Illegible text]

45. [Illegible text]

46. [Illegible text]

47. [Illegible text]

48. [Illegible text]

49. [Illegible text]

50. [Illegible text]

51. [Illegible text]

52. [Illegible text]

53. [Illegible text]

54. [Illegible text]

55. [Illegible text]

56. [Illegible text]

57. [Illegible text]

58. [Illegible text]

59. [Illegible text]

60. [Illegible text]

61. [Illegible text]

62. [Illegible text]

63. [Illegible text]

64. [Illegible text]

65. [Illegible text]

66. [Illegible text]

67. [Illegible text]

68. [Illegible text]

69. [Illegible text]

70. [Illegible text]

71. [Illegible text]

72. [Illegible text]

73. [Illegible text]

74. [Illegible text]

75. [Illegible text]

76. [Illegible text]

77. [Illegible text]

78. [Illegible text]

79. [Illegible text]

80. [Illegible text]

81. [Illegible text]

82. [Illegible text]

83. [Illegible text]

84. [Illegible text]

85. [Illegible text]

86. [Illegible text]

87. [Illegible text]

88. [Illegible text]

89. [Illegible text]

90. [Illegible text]

91. [Illegible text]

92. [Illegible text]

93. [Illegible text]

94. [Illegible text]

95. [Illegible text]

96. [Illegible text]

97. [Illegible text]

98. [Illegible text]

99. [Illegible text]

100. [Illegible text]

Documents

- 1 M. Siguán, E. Valentí, M. Freixa. **Algunos datos estadísticos sobre el alumnado de bachiller en Barcelona.** Setembre 1971.
- 2 Juan Estruch. **El coste familiar de la educación.** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 3 Adalberto Ferrandez. **La enseñanza individualizada en la E.G.B.,** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 4 Jaime Serramona. **Pedagogía institucional,** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 5 Maria Forns. **Pruebas para medir el conocimiento de una lengua, I.** Setembre 1971. Exhaurit.
- 6 Maria Plà. **Pruebas para medir el conocimiento de una lengua, II.** Setembre 1971. Exhaurit.
- 7 Montserrat Freixa. **El condicionamiento social de las aptitudes intelectuales y su influencia sobre el rendimiento escolar,** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
- 8 Fernando de Cea i Francisco Arteaga. **Informe sobre 5º Experimental en E.G.B.** Setembre 1971.
- 9 **Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona.** Setembre 1971. Exhaurit.
- A 10 Pedro Batallé. **Estadísticas educativas,** 1er. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 11 Juan Estruch. **El coste familiar de la educación,** 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 12 Jaime Serramona. **Ensayo de Pedagogía Institucional,** 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 13 Adalberto Ferrandez. **Enseñanza individualizada,** 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 14 Juan Mestres. **Los problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo,** 1er. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
- A 15 José M. Doménech. **Tabulación de encuestas: tablas a simple y doble entrada para el análisis de los resultados.** Març 1972.
- A 16 E. Torá, J. Lahosa, M. Porter y S. Mallas. **Seminario de cine infantil (Psicopedagogía de la imagen).** Març 1972.
- A 16 bis José Doménech. **Tratamiento de la información con ordenadores digitales.** Juny 1972.

- A 17 José M. Doménech. Programa CORR. Cálculo de medias. Desviaciones tipo. Coeficiente de correlación lineal y coeficientes de correlación múltiple. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 18 José M. Doménech. Programas BARE. Baremación de tests psicológicos, cálculo del baremo, características estadísticas y pruebas de normalidad de la distribución. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 19 Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curso 1971-72. Setembre 1972.
- A 19 bis José M. Doménech. Programa de análisis factorial. Programa A.F.A.C. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 20 Jaime Serramona. Ensayo de Pedagogía Institucional, 3er. informe. Setembre 1972.
- A 21 Juan Mestres. Problemas psicopedagógicos del bilingüismo, 2on. informe. Setembre 1971. Exhaustit.
- A 22 Jornadas de psicopedagogía de la imagen visual. Novembre 1972.
- A 23 Javier Barragán. Elementos de matemáticas para profesores de EGB. Setembre 1972.
- A 24 Adalberto Ferrández. Enseñanza individualizada. Maig 1973.
- A 25 Seminario de educación no-directiva. Juliol 1973.
- A 26 Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curs 1972-73.
- A 27 Maria Forns. Organización y funcionamiento de un servicio de orientación escolar en la E.G.B. Juliol 1973.
- A 28 Joaquín Arnau. Problemas psicopedagógicos del bilingüismo. 3er. informe. Novembre 1973.
- A 29 José M. Doménech. Descripción y valoración de un curso experimental de "Métodos estadísticos" para estudiantes de Psicología. Juliol 1973.
- A 30 Jorge Oliver. Sensibilización auditiva.
- A 31 E. Torà i M. Porter. Jornadas de comprensión del cine por los niños. Maig 1974.
- A 32 E. Torà i J.M. Rueda. Escuela y socialización. Resum d'un Seminari permanent de professors d'E.G.B. 1974.

- A 33 Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curs 1973-74. Gener 1975.
- A 34 Maria de Borja Solé. La experiencia comparativa en el aprendizaje del francés.
- A 35 Mareile Böhemer. Escuela y Museo.
- A 36 Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curs 1974-75.
- A 37 Torà, Espresate, Laudan, Gubern, Acarin, Moragas, Remesar, Marce Pujagut. Jornadas sobre la imagen televisiva. Maig 1976.
- A 38 I. Martínez. N. Silvestre. Aprendizaje e integración del niño sordo en la escolaridad normal. Diciembre 1976.
- A 39 F. Marcè, Ll. Pujagut. El niño frente a la imagen fílmica con ruptura. Maig 1977.
- A 40 Torà, Beiras, Aguirre, Tomas, Hernández. Un estudio de comunicación no-verbal. Diciembre 1977.
- A 41 E. Siches. Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las experiencias comparativas. Juny 1977.
- A 42 M. Forns, F. Sanchez. Programación del área dinámica para 1º de EGB. Abril 1978.
- A 43 R. Garcia, M. Cañadell. El juego infantil en grupo. Maig 1978.
- A 44 A. Vega, R. Mendoza, I. Sagrera. El papel del educador en la prevención en el abuso de las drogas.
- A 45 G. Martínez. Piaget y el desarrollo intelectual. Resumen introductorio.
- A 46 J.M. Bermudo. El método de historiación filosófica.
- A 47 Elements de didàctica de català.
- A 48 Jornadas sobre metodología científica (Sevilla).
- A 49 A. Dominguez. Iniciación al trabajo con mapas topológicos.

## Informes

- 2 S. Siguán i Alvaro Monferrer. **La atención a los deficientes mentales en la provincia de Barcelona.** Novembre 1971.
- 3 M. Siguán, E. Bosch i J. Subirós. **Evolución del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras. 1939-1971.** Novembre 1971.
- 4 **Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B. Plan de estudios del curso experimental.** Novembre 1971.
- 5 M. Siguán i Pedro Batallé. **Composició del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras. Curs 1971-72.** Juny 1972.
- 6 E. Torá. **Hacia una metodología de la comunicación.** Gener 1973.
- 7 Fernando de Cea. **El Centro piloto de E.G.B. Font d'en Fargas.** Juliol 1973.
- 8 Pedro Batallé. **Seminario de Planificación Universitaria.** Març 1973.
- 9 V. Benedito i J.J. Piquer. **La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato.** Novembre 1973.
- 10 **Metodología científica aplicada a la investigación educativa.** Març 1974.
- 11 **El Centro piloto de E.G.B. Font d'en Fargas. 2º informe.** Setembre 1974.
- 13 M. Siguán. **La gestión municipal en materia de educación: el ejemplo de Bolonia.** Novembre 1977.
- 14 M. Siguán. **Educación y pluralidad de lenguas.** Abril 1978.
- 15 V. Benedito. **Una alternativa pedagógica: El Movimiento Italiano de Cooperación educativa.**
- 16 R. López Feal, J.M. Malapeira Gas. **La Sección de psicología en la Universidad de Barcelona: Historia y perspectivas.**
- 17 E. Pol, M. Gili, A. Domenech. **Aproximació als hàbits lingüístics dels mestres de Barcelona i les seves comarques.**
- 18 **Catálogo Guía de la enseñanza preescolar en Barcelona.**
- 19 A. González. **Tendencias del alumnado de la Sección de Filosofía.**
- 20 N. Borrell, V. Benedito, M.D. Millan. **La Sección de pedagogía de la Universidad de Barcelona.**

Publicacions de l'I.C.E.  
de la Universitat de Barcelona

### Sèrie Seminaris

- S 1 E. Buchaca, G. Carreras, J. Oliveras, J. Padró "La electrónica en el bachillerato"
- S 2 J. Castellet "Mètodes algebraics a la topologia".
- S 3 "L'accés del professorat d'EGB a l'escola".
- S 4 "Ecologia i educació".
- S 5 "Educació i autonomia a Catalunya".
- S 6 Llätzer Bria, Francesc X. Hernández "Didàctica de la història".
- S 7 E. Pol i M. Morales (Eds.) L'entorn escolar:  
Problemàtica psicològica, educativa i de disseny
- S 8 Jornades d'estudi sobre l'obra Pedagògica d'Alexandre Gali

### Altres publicacions

- Col·lectiu. "Bilingüismo y educación en Catalunya". Ed. Teide. Barcelona.
- Col·lectiu. "Bilingüisme i educació" Ed. Teide. Barcelona.
- Col·lectiu. "Bilingüisme i Biculturalisme", Ed. Ceac. Barcelona.
- M. Fornas, I. Gómez. "Guía del estudiante al término de la E.G.B." Ed. Teide. Barcelona.
- M. Siguan, J. Estruch. "El precio de la enseñanza en España". Ed. Dopesa. Barcelona.
- J. Serramona. "Cogestión en la escuela" Ed. Teide. Barcelona.
- E. Torà "Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica". Ed. Instituto Nacional de Publicidad.
- V. Benedito, A. Vega "Grupos de formación y profesorado". Ed. C.E.U. Barcelona.

### EN PREPARACIÓ

- Col·lectiu. "Política lingüística per a una escola democràtica".







