

LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA, UNA APROXIMACION A LA COMPARACION ENTRE OBJETIVOS Y RESULTADOS

I. LA ACTUACION DEL SECTOR PUBLICO ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Existe dificultad para la definición del volumen deseable del gasto destinado a cubrir una necesidad social que el Estado asume como necesidad pública. Ni los enfoques del Capital Humano*, ni el enfoque de las provisiones de mano de obra han demostrado una eficacia suficiente para establecer objetivos para este nivel. El enfoque de la demanda social** es irrealizable en el sentido estricto, por lo menos cuando la demanda de enseñanza superior supere ciertos niveles.

De ahí que el enfoque más realista sea el de las comparaciones internacionales, no tanto en términos de fijación de objetivos, lo cual sería poco realista en función de la complejidad de la situación financiera de cada país, sino más bien como punto de referencia con el que comparar las realizaciones del país propio.

Si tratamos de cuantificar cuál ha sido el esfuerzo del Estado español en el terreno de la enseñanza superior se nos presentan dos órdenes de problemas. En primer lugar las magnitudes en las que puede cifrarse este esfuerzo. Puede, en efecto, expresarse el nivel de cobertura de esta

necesidad pública en términos de servicios ofrecidos: horas de clase, número de estudiantes, etc. Aunque las funciones de la enseñanza superior no son únicamente el ofrecer un determinado nivel de escolarización, puesto que de la enseñanza superior depende en última instancia en grado apreciable la creación y difusión de la cultura y la investigación científica por poner dos ejemplos notorios, un indicador amplio de la actuación del Estado en este terreno, fácilmente comparable a nivel internacional, es la tasa de escolarización referida a la población comprendida entre las edades en que teóricamente se cursan estos estudios y que suele ser el grupo modal.

Este indicador no está exento de ambigüedades y sobre ello volveremos más adelante, puesto que no refleja en absoluto la calidad de la enseñanza impartida. Una mejor aproximación sería, aunque tampoco está libre de críticas del mismo orden, la proporción de titulados superiores en relación también con el grupo de edades correspondiente.

Otra posible expresión de los resultados de la actuación del Estado susceptible de comparación internacional es el esfuerzo financiero que realiza el Estado en este terreno y muy especialmente, para facilitar las comparaciones internacionales, obviando el espinoso problema de los tipos de cambio, en términos relativos frente a las magnitudes económicas más significativas (PIB, Presupuestos Generales, etc.).

Si como decíamos anteriormente una tasa de escolarización elevada puede ser

* M. BLAUG: "Human Capital. A slightly jaundice survey" J. E. L. 1976.

** Lord ROBBINS: "Higher education. Report of the Committee under the Chairmanship of Lord ROBBINS 1961-63". London HMSO, 1963.

ambigua en la medida en que no se traduzca en una producción adecuada de titulados superiores, lo que puede atribuirse a una degradación de las condiciones de enseñanza, es posible que la comparación en términos de financiación ponga ya de manifiesto una insuficiente cobertura de las necesidades públicas.

1.1. La evolución del sistema de enseñanza superior en términos reales.

La expansión de la enseñanza universitaria ha sido considerable en los últimos años, puesto que han pasado de 77.000 alumnos en 1960 a 213.000 en 1970 y a 450.000 en 1979 lo que representa en términos relativos referido al grupo de edades de 18 a 23 años (la tasa de escolarización de enseñanza universitaria) respectivamente el 2,1 % en 1960, el 6,9 % en 1970 y el 10 % en 1979.

En lo que se refiere a las comparaciones internacionales, las cifras correspondientes al período 1970-1977 para todas las enseñanzas de nivel superior, es decir, las que podemos suponer menos sensibles a las diferencias entre sistemas educativos aparecen en el cuadro núm. 1.

Como puede verse, incluso para el concepto más amplio de la enseñanza superior, la distancia de España frente al conjunto de países europeos era consi-

derable. Si nos atenemos a aquellos países cuyos sistemas educativos son similares al español (Italia y Francia) la diferencia se agudiza más, puesto que en 1976 no se había podido alcanzar todavía las tasas correspondientes a estos países en 1974.

Es decir, que aunque sea difícil valorar lo que representa esta distancia frente a otros países europeos, parece claro que el sector público sólo la ha cubierto parcialmente.

En cuanto a otros indicadores de nivel de servicio como puede ser el número de alumnos por profesor, las cifras de que disponemos son poco verosímiles por la dificultad de comparar situaciones en términos de dedicación, horarios, etc.

Otro aspecto para el que tampoco disponemos de datos susceptibles de comparación es el de rendimiento de la enseñanza superior. Ahora bien, como veremos más adelante, existen indicios de que las tasas de escolarización en España están sobrestimadas debido a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo más allá del período normal de escolarización. Si por ejemplo comparamos el número de alumnos que inició sus estudios por primera vez en 1970 con el grupo de 17 años de edad en dicha fecha, aquellos representaban el 14,4 % mientras que la misma comparación para 1975 arrojaba el 15,7 %, es decir, un incre-

CUADRO 1

TASA DE ESCOLARIZACION DEL TERCER NIVEL EDUCATIVO (Grupo de edades de 20 a 24 años)

Países	1970	1974	1975	1976	1977
Bélgica	17,5	20,5	21,3	22,0	22,0
Dinamarca	18,3	27,6	29,4	29,9	32,1
Francia	19,5	23,2	24,4	24,6	25,7
Alemania	13,4	19,1	24,4	24,4	24,7
Grecia	13,5	17,6	18,4	18,9	—
Irlanda	13,5	16,3	19,3	19,1	18,8
Italia	16,7	23,7	25,1	26,2	26,8
Holanda	19,5	23,2	25,5	27,0	28,1
Portugal	7,9	8,9	10,5	12,3	10,7
España	8,9	17,7	20,4	21,5	—
Inglaterra	14,1	16,5	18,9	—	—

Fuente: Anuario estadístico de la UNESCO, 1980.

mento mucho menor de la escolarización del que podría inferirse de las cifras globales.

La equiparación de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior es un elemento que va asociado de una forma inseparable con la prestación por el Estado de este tipo de servicios, especialmente cuando, y éste es el caso de España, las tasas académicas cubren sólo una fracción de los costes reales.

Tampoco es aquí posible realizar una comparación muy precisa ni siquiera entre la composición del alumnado de las universidades en términos de clases sociales, niveles de renta, etc., ni mucho menos compara esta evolución con la de otros países. El cuadro núm. 2 tiene únicamente un valor indicativo y en él cabe destacar las diferencias que se registran entre Francia y España para la proporción de estudiantes cuyo origen social se encuentra en las categorías más desfavorecidas, diferencias que incluso se amplían durante el período.

1.2. El gasto público en la enseñanza superior.

Dada la ambigüedad que presenta la comparación de sistemas educativos muy diversos, en términos de indicadores reales, una forma de comparar el nivel de servicios que ofrece el Estado español en la enseñanza superior con los niveles alcanzados por otros países puede ser la proporción que representa la financiación de este nivel de enseñanza en relación con la magnitud del producto social y en relación con el gasto público total. Esto aparece en el cuadro núm. 3. Como puede verse a principios del período, es decir, en 1970, España figura en una de las últimas posiciones en lo que se refiere a la proporción de los gastos en enseñanza superior en el PNB. No es tan baja en cambio su participación en el gasto público total que es comparable por ejemplo a la de Alemania aunque es muy inferior a la proporción de Holanda, Inglaterra o Dinamarca. Evidentemente lo que pone de manifiesto esta última proporción es la

CUADRO 2

DISTRIBUCION POR CATEGORIAS SOCIOPROFESIONALES DEL ALUMNADO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

País	Año	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
España	1962	27,2	32,6	33,1	2,8	4,3
	1968	38,2	23,6	35,4	2,8	—
	1970	29,3	24,1	28,6	3,6	14,4
	1978	23,0	26,6	36,9		13,5
Francia	1962	25,6	31,5	29,1	7,4	6,4
	1968	22,0	35,1	27,1	12,8	3,0
	1974	18,3	33,2	26,1	14,1	8,3

(1) Empresarios.

(2) Profesionales liberales y cuadros superiores.

(3) Empleados y cuadros medios.

(4) Obreros y personal de servicios incluidos asalariados agrícolas.

(5) Otros.

Fuente: España { 1962. INE Estadísticas de la Enseñanza en España.
 { 1968. INE Encuesta de equipamiento y nivel cultural de la familia.
 { 1970. INE Censo de 1970.
 { 1978. Elaborado a partir de los datos del Centro de Proceso de Datos del M.E.C.

Francia B. Millot, F. Orivel "L'économie de l'enseignement supérieur" Cuyas, París, 1980. 320 páginas.

escasa participación en España del sector público en el PNB que alcanzó en el período 1960-1970 una media del 19,7 %, cuando la media para los países de la Comunidad Económica Europea para el mismo período era del 36,7 % con muy ligeras divergencias entre los países miembros.

Las cifras para 1976 que revelan en la mayor parte de países, especialmente los que situaban a niveles bajos, un incremento en la participación de los gastos en enseñanza superior en el PNB, muestran en el caso español una disminución. Lo mismo ocurre en cuanto a la participación en el gasto público total. Esto ha de ponerse en relación por un lado con una disminución del gasto de enseñanza su-

perior comparado con el gasto total en enseñanza, ya que el primero crece un 379 % en el período 1970-1976 y el segundo solamente un 314 % en el mismo período. Y por otro lado con una estabilidad en la proporción que representan los gastos en enseñanza frente al PNB, en efecto la proporción en 1970 era del 2:1 y en 1976 del 2:2. Por otro lado la proporción del gasto público en enseñanza es baja en comparación con otros países (cuadro núm. 4).

Puede decirse entonces que el gasto público a este nivel no ha crecido en proporción al incremento del alumnado. En efecto, el crecimiento a precios constantes del gasto público entre 1970 y 1976 ha sido de un 60 % mientras que el

CUADRO 3

GASTO PUBLICO CORRIENTE EN ENSEÑANZA DE TERCER GRADO

Países		1970	1976	(I)	(II)
Bélgica	(A)	—	0,96	2,79	3,27
	(B)	—	3,19		
Dinamarca	(A)	1,41*	1,62	2,44*	2,17
	(B)	3,51*	3,16		
Francia	(A)	0,82	0,80	2,21	1,76
	(B)	—	—		
Alemania	(A)	0,62	0,63	2,23	1,83
	(B)	2,21	1,33		
Grecia	(A)	0,31	0,39*	—	—
	(B)	1,48	1,76*		
Irlanda	(A)	0,68	1,10	3,57	4,57
	(B)	1,50	1,95		
Italia	(A)	0,38	0,61	2,66	3,63
	(B)	—	1,11		
Holanda	(A)	1,70	2,40	2,41	3,08
	(B)	6,49	7,19		
España	(A)	0,38	0,33	3,79	3,14
	(B)	2,76	2,53		
Inglaterra	(A)	1,29	1,23	3,06	2,45
	(B)	3,49	2,84		

(I) Tasa de crecimiento 1970-76. Gasto público corriente en enseñanza.

(II) Tasa de crecimiento 1970-76. Gasto público corriente en enseñanza superior.

(A) Porcentaje del G.P.C. en enseñanza de 3 grado sobre el PNB.

(B) Porcentaje del G.P.C. en enseñanza de 3 grado sobre el gasto público total.

* 1975.

Fuente: Elaborado a partir de los datos del Anuario Estadístico de la UNESCO, 1980.

CUADRO 4

GASTO PUBLICO EN EDUCACION

Países	Sobre gasto público total	Sobre PNB
Bélgica (1977)	19,2	6,5
Dinamarca (1975)	15,2	6,7 (1977)
Francia (1977)	—	5,8
Alemania (1976)	8,8	4,2
Irlanda (1977)	11,2	6,2
Italia (1976)	9,3	5,1
Holanda (1977)	25,4	8,4
España (1976)	16,8	2,2
Portugal (1976)	14,5	3,7
Inglaterra (1976)	14,3	6,2
Estados Unidos (1977) .	17,7	6,4

Fuente: Anuario estadístico de la UNESCO, 1980.

incremento de alumnos matriculados ha sido del 94 %. Esto parece indicar que la supuesta aproximación a niveles europeos en cuanto a tasas de escolarización resulta bastante difícil de explicar.

1.3. La evolución del nivel de servicios en la enseñanza superior

La evolución contradictoria de los indicadores reales y monetarios del nivel de prestación de servicios de enseñanza superior pone de manifiesto la dificultad de medir de una manera adecuada la eficacia de la intervención pública en este terreno. En efecto, todo induce a pensar que si bien ha existido una ampliación del número de estudiantes, debe haberse producido una degradación sensible de las condiciones de enseñanza, que no puede atribuirse, tópicamente, a la masificación, sino más bien a un insuficiente incremento de la dotación de recursos.

No existen los datos necesarios para documentar de una forma suficiente esta afirmación pero existen indicios de que tal degradación se ha traducido fundamentalmente en una disminución de los rendimientos en términos de graduados en enseñanza superior.

Un estudio en curso en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona arroja, como primeros resultados, que no llegan al 12 % los alumnos que habiéndose

dose matriculado en la facultad en el curso 1974-1975 terminaron sus estudios cinco años después, proporción que se amplía al 24 % considerando un período de 7 años. Cabe preguntarse entonces qué significado hay que dar a las cifras de matrícula cuyo crecimiento debe explicarse seguramente en una proporción apreciable por una retención cada vez mayor de estudiantes que no han conseguido superar los estudios en los plazos previstos.

Una publicación reciente de la Universidad Complutense de Madrid* ofrece datos que sin tener la precisión que implica el estudio individualizado que antes hemos citado, permite suponer que el rendimiento es también relativamente bajo. En efecto, de acuerdo con la publicación antes citada de los alumnos que terminaron sus estudios el curso 1978-1979, 481 los habían iniciado en 1974-1975 y según las estadísticas de enseñanza superior en España** los alumnos que iniciaron sus estudios de Derecho en la Complutense de Madrid en el curso

* Gabinete de Análisis y Planificación. Universidad Complutense, Madrid. "Terminación de estudios en facultades y escuelas universitarias". 1978-1979.

** I.N.E. "Estadísticas de la enseñanza en España, curso 1974-75".

1974-75 ascienden a 2.309, lo que implica un rendimiento del 20,8%***. Aún teniendo en cuenta la precariedad de los datos que manejamos el sentido de las diferencias entre las cifras de rendimiento entre ambos centros es bastante coherente con un aspecto importante que examinaremos más adelante. Nos referimos al hecho que, si bien había sido intuido en numerosas ocasiones, no había recibido hasta el momento una cuantificación mínimamente precisa. Se trata de que aún en un marco general de degradación de las condiciones de cobertura de este servicio público, las diferencias entre centros agravan aún más la situación para determinadas universidades. Por ello veremos a continuación cómo puede apreciarse el grado de cumplimiento de los objetivos del sector público en la enseñanza superior para las diferentes zonas del territorio, habida cuenta que la prestación de este servicio ha de concretarse en una oferta de plazas en cada uno de estos puntos.

2. LA DISTRIBUCION ESPACIAL DE LOS SERVICIOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Como ya hemos indicado los objetivos que pueden señalarse en la enseñanza superior son, por un lado, el cubrir una determinada oferta pública de estos servicios, cuya dificultad de cuantificación ya se ha visto, pero que en términos de comparaciones internacionales parece insuficiente, y la garantía de la igualdad de oportunidades. Una medida de la eficacia de esta acción puede ser la modificación de la composición por categorías socioprofesionales del colectivo de estudiantes, que en condiciones de equiparación estricta de oportunidades para todos los grupos sociales habría de coincidir con las proporciones que represen-

*** Téngase en cuenta que consideramos que el grupo que constituyen los estudiantes está compuesto exclusivamente por alumnos efectivamente matriculados en el primer curso en la Complutense en la fecha que se indica, es decir, que por la naturaleza de la información no podemos tener en cuenta los posibles traslados de matrícula.

tan en la población activa. Como se ha visto, los progresos realizados en este sentido no han sido excesivos.

Por supuesto, la distinción, en términos de comparaciones internacionales entre la oferta de servicios educativos y el fomento de la igualdad de oportunidades, es puramente artificiosa, por lo menos si nos referimos a la expansión del sistema de la enseñanza superior que se produjo en los años cincuenta-sesenta en los países más desarrollados. Sin embargo cabe preguntarse si la diferenciación en el caso de España no revela de hecho una real distorsión en el crecimiento de la oferta de servicios educativos.

En efecto, la ampliación del número de estudiantes a los cuales teóricamente se les ha abierto las puertas en la enseñanza superior no ha ido acompañada de una política de becas que hiciese posible la dedicación a tiempo completo de los estudiantes con menos recursos. Y sin una mejora de las condiciones de enseñanza que hiciese posible superar los elementos negativos del entorno familiar, cabe preguntarse cuál ha sido el sentido real de esta ampliación.

Los rendimientos extraordinariamente bajos que registra el sistema educativo tienen seguramente mucho que ver con este tipo de expansión.

2.1. Las tasas de escolarización

El examen de la situación de la enseñanza superior para las diferentes zonas del territorio puede permitir apreciar de una forma más precisa las diferencias en lo relativo a la oferta de servicios educativos y sobre todo la relación que existe eventualmente entre estructura socioeconómica y acceso a la enseñanza superior.

Una primera aproximación puede ser las tasas de escolarización para este nivel de cada una de las provincias españolas. En el cuadro núm. 5 aparecen dichas tasas calculadas para los años 1970 y 1978. Las dos series no son estrictamente comparables puesto que su origen es diferente y por tanto no puede suponerse en absoluto que presenten los mismos sesgos. En efecto, las primeras se han obtenido a partir del censo de 1970, es decir, representan la comparación en porcentajes de la población de

CUADRO 5

TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
(Grupo de 18 a 23 años)

Provincia	1970	1978
Alava.....	13,3	12,4
Albacete.....	3,5	8,2
Alicante.....	4,1	9,5
Almería.....	3,5	9,6
Avila.....	3,4	5,5
Badajoz.....	3,0	5,4
Baleares.....	5,3	12,0
Barcelona.....	7,0	12,4
Burgos.....	5,7	13,5
Cáceres.....	3,2	6,0
Cádiz.....	2,6	6,9
Castellón.....	5,0	9,5
Ciudad Real.....	3,1	6,9
Córdoba.....	3,3	9,9
Coruña, La.....	5,5	11,4
Cuenca.....	3,7	7,0
Gerona.....	5,2	8,8
Granda.....	6,6	12,4
Guadalajara.....	5,2	12,4
Guipúzcoa.....	6,9	8,7
Huelva.....	2,2	8,3
Huesca.....	5,9	18,2
Jaén.....	3,4	7,1
León.....	5,1	13,2
Lérida.....	5,7	14,5
Logroño.....	5,2	14,8
Lugo.....	3,5	12,2
Madrid.....	14,4	18,6
Málaga.....	3,3	9,1
Murcia.....	4,7	11,8
Navarra.....	8,2	7,3
Orense.....	3,1	8,7
Oviedo.....	5,7	10,5
Palencia.....	4,4	14,7
Palmas, Las.....	4,1	10,0
Pontevedra.....	4,0	6,6
Salamanca.....	11,0	17,0
Sta C. Tenerife.....	5,2	11,5
Santander.....	5,9	10,5
Segovia.....	7,4	13,0
Sevilla.....	4,6	9,8
Soria.....	5,9	20,6
Tarragona.....	4,6	11,4
Teruel.....	5,0	16,0
Toledo.....	3,7	7,5
Valencia.....	7,2	14,8
Valladolid.....	8,4	18,2
Vizcaya.....	9,4	8,5
Zamora.....	4,9	12,4
Zaragoza.....	9,0	17,9

Fuente: Censo de población 1970 y Explotación hojas de matrícula (Centro de Proceso de Datos del MEC).

cada provincia que en dicho año cursaba estudios de enseñanza superior con el número de habitantes de dicha provincia que en la fecha estaban comprendidos en el grupo de edad de 18 a 23 años. La tasa de 1978 corresponde a la suma para cada provincia del número de estudiantes procedentes de dicha provincia matriculados en las diferentes universidades españolas comparados con la población de Derecho de cada provincia comprendida en el grupo de edades antes citado. Como los datos proceden de la explotación de las de matrícula y que por ejemplo un alumno inscrito en dos tipos de estudios figurará contado dos veces, sólo puede darse a estas últimas cifras un carácter meramente indicativo. La evolución de las tasas de escolarización aparece muy dispar para las diferentes provincias. Para las provincias que al principio del período cuentan con una mayor tasa de escolaridad, como por ejemplo Madrid, el crecimiento es similar al de la media nacional, mientras que provincias que al principio del período contaban con una tasa relativamente baja, como Soria, Palencia, Zamora o Burgos, crecen considerablemente. Sin embargo, también es posible observar que algunas provincias con una tasa muy baja inicialmente, crecen muy poco durante el período, esto ocurre en Badajoz, Cáceres, Huelva, Ciudad Real o Pontevedra.

Para 1970 ha sido posible efectuar un análisis* de la dispersión de las tasas de escolaridad en el que las características socio-económicas de cada zona mostraban una influencia considerable, incorporando también como variables explicativas la tasa de escolarización en enseñanza media y la existencia o no de Universidad en la provincia. No ha sido posible realizar este mismo análisis estadístico para 1978 por la falta de datos.

Sin embargo, y con todas las limitaciones que hemos indicado la evolución entre 1970 y 1978 parece indicar una persistencia de los fenómenos que se observaban en 1970. Parece claro que son las provincias con porcentajes mayo-

* T. Moltó y E. Oroval: "Análisis de los criterios para la asignación de los recursos públicos a los centros de enseñanza superior". I.C.E. Universidad de Barcelona, 1980.

res de población asalariada las que han experimentado un menor crecimiento. Ello parece indicar una escasa efectividad en cuanto a la equiparación de oportunidades para el acceso a la enseñanza.

Esta grosera aproximación a la evolución de la oferta de servicios en las diferentes provincias merecería ser completada cuando se dispusiese de los datos del censo de 1981 y sólo entonces podría establecerse de una forma relativamente rigurosa la contrastación de los objetivos con los resultados logrados.

Dejaremos aparte, porque merece un estudio pormenorizado*, el análisis de la política de ayudas al estudiante; en el cuadro núm. 6 puede apreciarse el volumen relativamente reducido de estas ayudas para el año 1980 y su distribución, que no parece reflejar los volúmenes relativos de sus destinatarios potenciales, es decir, los grupos con menor nivel de ingresos, puesto que una zona como Barcelona que agrupa el 17 % de la población asalariada recibe sólo el 7,6 % de las ayudas concedidas.

Sin embargo hay otro elemento, al que ya nos hemos referido, que no se manifiesta de una manera tan directa y que tiene sin duda importancia sobre las condiciones de prestación del servicio. Se trata de las condiciones en las cuales se ofrecen dichos servicios, es decir, la dotación en medios humanos y materiales de cada uno de los centros, los cuales, como veremos, distan mucho de ser homogéneos.

2.2. *La dotación de recursos a los diferentes centros de enseñanza superior*

Las desigualdades en el acceso a la enseñanza superior y en las condiciones que se ofrecen a diferentes grupos sociales para cursar este tipo de estudios adquieren una importancia mayor si consideramos la distribución espacial de estos servicios, puesto que en unas zonas es mayor que en otras la proporción de estudiantes con menos recursos económicos pero también porque en una es-

* Tema que trataremos en un próximo estudio que está en curso de realización.

CUADRO 6

AYUDAS CONCEDIDAS A LOS ESTUDIANTES POR UNIVERSIDADES - 1980 (En millones de pesetas)

Barcelona Central	116	Pontificia de Salamanca.....	16
Barcelona Autónoma	73	Las Llanas, Santander.....	25
Barcelona Politécnica.....	42	UNED.....	1
Deusto	3	Santiago de Compostela	223
Extremadura.....	135	Hispalense de Sevilla.....	240
Granada	358	Literacia de Valencia	230
La Laguna	97	Politécnica de Valencia	44
Madrid Complutense	262	Valladolid.....	153
Madrid Autónoma.....	91	Zaragoza	188
Madrid Politécnica.....	117	Córdoba	91
Málaga.....	81	Bilbao.....	93
Murcia	114	Alcalá de Henares.....	6
Navarra.....	33	Baleares.....	13
Oviedo	141		
Salamanca.....	124	TOTAL	3.119

Fuente: Centro de Proceso de Datos. Ministerio de Educación y Ciencia. "Resumen de las ayudas concedidas por universidad", 1980.

estructura fuertemente centralizada como la de nuestro sistema de enseñanza superior, las universidades más próximas a los centros de decisión se encuentran en mejores condiciones para cubrir sus necesidades, incluso en un marco de limitación generalizada de los recursos dirigidos a la enseñanza superior.

En un trabajo reciente al que hemos hecho referencia* habíamos elaborado un indicador de nivel de servicios teóricamente ofrecidos en cada uno de los centros, la "carga global", resultado de la conversión en horas de docencia del conjunto de oferta educativa de acuerdo con los planes de las diferentes enseñanzas impartidas y según el número de alumnos en cada una de ellas.

Este indicador es relativamente tosco puesto que no tiene en cuenta las clases prácticas, aspecto especialmente importante para determinados tipos de enseñanzas, ni tampoco recoge de una forma rigurosa el problema de las asignaturas optativas. Sin embargo, a fines comparativos proporciona una base para apreciar las magnitudes relativas de la oferta docente de los diferentes centros.

Dicha oferta docente puede ponerse

en relación con los recursos que recibe cada centro y fundamentalmente con la dotación de profesorado ponderada por sus dedicaciones, es decir, el conjunto de horas de docencia que se asigna a cada centro.

En el cuadro núm. 7 se presenta una estimación de la carga docente global referida al curso 1978-79, el detalle de cuyo cálculo aparece en la obra citada anteriormente* y otra estimación de la dotación de personal docente de cada centro, obtenida del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia**, correspondientes ambas estimaciones a horas semanales.

Una vez más hay que recordar que las cifras absolutas, tanto para la dotación como para la carga global representan tan

* T. Moltó y E. Oroval. Op. cit.

** C. Toquero y C. Velasco: "Distribución del profesorado de las universidades españolas según diferentes criterios de clasificación: categorías académicas, administración y régimen de dedicación. Un instrumento de análisis comparativo del coste de la enseñanza según el régimen de dedicación: el coste unitario básico". Ponencia presentada al seminario sobre la financiación de la enseñanza superior. I.C.E. Universidad de Barcelona, 1981.

* T. Moltó y E. Oroval. Op. Cit.

CUADRO 7

COMPARACION DE DOTACIONES Y CARGA GLOBAL DE FACULTADES UNIVERSITARIAS Y E.T.S.

Universidad	Dotación	Carga global	Diferencia	%
Barcelona Central	10.332	8.228	2.104	20,3
Barcelona Autónoma	5.745	2.627	3.118	54,3
Baleares	933	606	327	35,0
Córdoba	2.329	914	1.415	60,7
Extremadura	1.573	592	981	62,3
Granada	3.925	2.267	1.658	42,2
La Laguna	4.726	1.670	3.056	64,6
Madrid Complutense	16.677	10.436	6.241	37,4
Madrid Autónoma	6.408	2.755	3.652	56,9
Málaga	2.079	1.009	1.070	51,0
Murcia	2.427	1.096	1.331	54,8
Oviedo	4.086	1.592	2.494	61,0
País Vasco	5.361	2.440	2.921	54,4
Salamanca	3.832	1.596	2.236	58,3
Santiago de Compostela	5.542	2.596	2.946	53,1
Santander	1.287	409	878	68,2
Sevilla	4.941	3.336	1.605	32,4
Valencia	5.232	4.570	662	12,6
Valladolid	3.078	1.728	1.350	43,8
Zaragoza	3.360	2.131	1.229	36,6
Politécnica Barcelona	7.595	2.338	5.257	69,2
Politécnica Madrid	12.753	4.156	8.597	67,4
Politécnica Valencia	2.810	791	2.019	71,8

Fuente: T. Moltó y E. Oroval. Op. cit. pág. 74.
C. Toquero y C. Velasco. Op. cit.

solo una aproximación a las magnitudes que pretenden representar. Sin embargo, en la medida en que puede suponerse que los errores se distribuyen homogéneamente para los diferentes centros, parece legítimo utilizarlas en términos comparativos. Quizá en el caso de las politécnicas es donde el método de comparación es más discutible por la importancia de las clases prácticas y la necesaria diversificación de especialidades.

También la carga docente puede estar infravalorada para aquellas universidades como Córdoba, Extremadura o Baleares que en el momento en que se calculó la carga pedagógica no impartían todavía la totalidad de los cursos. Lo mismo puede ocurrir en el caso de universidades que incorporan centros de creación reciente: por ejemplo los centros universitarios de León adscritos a la Universidad de Oviedo. En el caso de Valencia, a la cual figuran adscritos los centros de Alicante,

esto implicaría que la infradotación que revela el cuadro núm. 7 sería aún mayor en la realidad.

Lo que el cuadro núm. 7 pone de manifiesto es una dispersión considerable en lo que se refiere a la dotación y carga global. En general los centros que comportan un mayor volumen de la carga pedagógica, con excepción de la Complutense de Madrid, están en una situación peor; los casos más flagrantes son los de las Universidades de Valencia y Barcelona Central. En cambio, las universidades pequeñas parecen relativamente favorecidas. Es decir, que la llamada masificación y la degradación de las condiciones de enseñanza con las que suele asociarse han afectado fundamentalmente a los grandes centros urbanos, con la excepción de Madrid.

Tomás Moltó García
Esteban Oroval Planas