

Trabajo Final de Grado  
Humanidades: Estudios Interculturales

**La universidad–empresa como una respuesta  
neoliberal a la crisis económica: análisis sobre la  
Universitat Jaume I de Castellón**

Autor: Francisco Javier Plasencia Segarra

Tutor: Andrés Piqueras Infante

Fecha de lectura: 23 de octubre de 2017









## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I. LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y LA EROSIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR</b> .....	<b>11</b>
<b>1. El neoliberalismo y sus orígenes</b> .....	<b>11</b>
1.1. Contexto histórico .....	12
1.2. Auge y aplicación de las políticas neoliberales .....	14
<b>2. Los promotores del cambio</b> .....	<b>18</b>
2.1. Los organismos internacionales y los Estados–nación.....	19
2.2. Conexión entre los Estados, los organismos internacionales y los intereses privados .....	23
<b>CAPÍTULO II. LA MERCANTILIZACIÓN DE LOS SABERES: EL NUEVO PARADIGMA UNIVERSITARIO</b> .....	<b>27</b>
<b>1. Relación entre capital, trabajo y educación</b> .....	<b>27</b>
1.1. Reproducción de la desigualdad social en la educación.....	27
1.2. El asalto a la educación superior: educación y capital .....	29
<b>2. Plan Bolonia y Estrategia de Lisboa: Europa 2020</b> .....	<b>31</b>
2.1. Nuevos planes de educación superior: de Bolonia a Europa pasando por Lisboa .....	32
2.2. El Plan Bolonia en España .....	34
<b>CAPÍTULO III. CASO PRÁCTICO: UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN</b> .....	<b>37</b>
<b>1. Financiación. Datos presupuestarios</b> .....	<b>37</b>
1.1. Un financiamiento adaptado a la crisis.....	37
1.2. El capital privado en la universidad: ¿filantropía o interés? .....	39

<b>2. Respecto al plan neoliberal .....</b>	<b>41</b>
2.1. La educación como producto.....	41
2.2. Análisis sobre los puntos proclamados por el EEES y Bolonia .....	44
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>51</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo I. Abreviaturas y siglas.....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo II. Tablas.....</b>	<b>65</b>

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quisiera agradecer al profesor Andrés Piqueras la dedicación, el apoyo y la paciencia que ha tenido conmigo al tutorizar este trabajo. También quisiera dar las gracias a las personas que he ido conociendo a lo largo de estos años que ha durado mi formación. Por último, no puedo dejar de mencionar a mi familia y amigos por su inestimable ayuda y respaldo.





## Resumen

El siguiente documento tiene como intención analizar la actual situación de la educación universitaria, con especial atención a la Universitat Jaume I de Castellón (UJI). Para ello, hemos reflexionado alrededor de los diferentes actores que participan en el desarrollo de la educación superior y el actual escenario socioeconómico, así como la interrelación entre estos. Con ello hemos pretendido mostrar cómo la política fija la economía como prioridad frente a la esfera social, convirtiendo la educación en un producto más dentro de los mercados. Para llevar a cabo el trabajo, hemos contrastado los escritos de autores y autoras especializados en la materia con la ayuda de datos económicos y ejemplos, defendiendo así nuestra tesis, construyéndola sobre supuestos analizables y contrastables. Además, el caso práctico de la UJI ayuda a focalizar e identificar el problema de un modo más claro y concreto.

**Palabras clave:** educación, universidad, mercantilización, neoliberalismo, crisis y economía.

## Abstract

The following document pretends to analyze the current situation of university education, with special attention to the Univesitat Jaume I of Castellón. This research work reflects on different actors involved in the development higher education and the current socioeconomic scenario, as well as the interrelation between them. We try to show how the economic sphere take control of social sphere, transforming the education in other product more. For make this document, we have contrasted the writings of authors specialized in the area with economic data and concrete examples; thus we defend our thesis, constructing it on analyzable and observable assumptions. In addition, the practical case of the UJI, which helps to focus and identify the problem in a clearer way.

**Keywords:** education, university, commercialization, neoliberalism, crisis and economy.



## INTRODUCCIÓN

A pesar de no alcanzar todavía las dos décadas, el siglo XXI ha transcurrido de manera frenética. Y sigue a igual o mayor velocidad. Hemos en pocos años de ser acusados de vivir por encima de nuestras posibilidades a hacerlo por debajo de ellas. Pero a la inestabilidad económica se suman otros problemas derivados de la misma, como la salida de Reino Unido de la Unión Europea (UE) tras el *Brexit*, la llegada a la Casa Blanca de Donald Trump y el giro geoestratégico estadounidense o el drama de los refugiados de Asia Occidental y África Septentrional, entre otros. Alrededor de este escenario de incertidumbre económica y social gira el siguiente trabajo, pues también la educación se ha visto afectada por la crisis.

El nuevo rumbo de la educación, y más concretamente, de la educación superior, será el objeto de análisis de este documento, bajo la duda de si esta ha sido mercantilizada, convirtiendo a las universidades en universidades–empresa, cuyo funcionamiento se asemeja al de un negocio que, a su vez, abastece de profesionales a otros. Para indagar sobre el asunto, la columna vertebral de este trabajo consta de tres capítulos y una conclusión final. El primer capítulo tratará de explicar qué es el neoliberalismo y cómo ejerce su influencia en las esferas políticas y económicas. El segundo capítulo se centrará en la educación y sus relaciones con la economía, así como en las medidas aplicadas, fruto de estas relaciones. El tercer y último capítulo recoge un caso concreto, el de la Universidad Jaume I de Castellón, con la intención de mostrar y demostrar el avance de las nuevas políticas. Por último, las conclusiones transmitirán todo lo visto en el documento, recogiendo las principales ideas alrededor del tema expuesto, mostrando una pequeña parte de la realidad gracias a la información y los datos recopilados.

El tema de la educación surgió tras barajar varias posibilidades. Con la intención de aportar algo a la universidad —aunque solo fuera simbólico— por haberme formado durante estos últimos años, la idea de tomar la UJI como centro referencia del análisis cobró fuerza, ya que me permitía ahondar en el tema de la educación superior desde la propia experiencia, suponiendo también un punto a favor la facilidad para conseguir datos específicos y contrastarlos. En todo caso, este trabajo pretende hacer una crítica constructiva sobre la educación y la universidad, nunca destructiva, pues la oportunidad de escribir este documento es gracias a la universidad, pues otorga las herramientas necesarias para su desarrollo.



# CAPÍTULO I. LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y LA EROSIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR

Desde el inicio de la crisis económica en 2008, gran parte de la ciudadanía ha comenzado a sufrir sus estragos. Desempleo, precariedad laboral y privatización, entre otros, son los males que aquejan a la sociedad actual y ponen en entredicho las políticas aplicadas en materia económica. Tras este nuevo proceder hallamos al neoliberalismo como ideología predominante y el fin de la socialdemocracia, cuya descomposición sirve como caballo de Troya a las políticas neoliberales.

Este capítulo pretende exponer el concepto de neoliberalismo, así como su alcance y relevancia. Las aportaciones de sus principales representantes, el contexto histórico y las interrelaciones entre la esfera política y el capital privado son claves para comprender el ideario neoliberal, o al menos, tener una visión más clara sobre él.

## 1. El neoliberalismo y sus orígenes

El término neoliberalismo es, como poco, controvertido. Y no solo en cuanto a su definición, sino también a la hora de reconocer su existencia y alcance (Garzón, 2010). Por ello, no solo será necesario mostrar la existencia del concepto y su dimensión, sino que se torna también en una cuestión imprescindible justificar el término *neoliberal* como válido.

El concepto de neoliberalismo hizo su aparición en Austria, en los círculos de la Escuela de Viena y su autoría se atribuye al economista y filósofo austríaco Ludwig von Mises en la década de 1920, quien en varios documentos utilizó el término alemán *neuen Liberalismus* —nuevo liberalismo—, el cual pasó al inglés como *neoliberalism* (Ghersi, 2004). Junto a von Mises, destaca el economista Friedrich von Hayek, quien se convertirá en el autor más representativo de esta corriente dentro de los círculos vieneses. Las ideas de von Mises y Hayek calaron en el economista estadounidense Milton Friedman, quien se convertiría en figura clave y máximo exponente del neoliberalismo y la economía contemporánea (Ferrero, 2002). Las doctrinas de Hayek y Friedman abogan por la recuperación del liberalismo clásico, el cual se extendió desde la Revolución Industrial, a finales del siglo XVIII, hasta la Gran Depresión, a finales de la década de 1920. El liberalismo clásico u original aboga por la no intervención de los Estados en los mercados, limitando las competencias de los gobiernos a cuatro funciones: militar —defensa de la nación—, legislativa y ejecutiva —potestad en materia de justicia—, pública —creación

y mantenimiento de servicios e instituciones provechosas, tanto para los negocios como para la ciudadanía— y observadora —los gobiernos no deben intervenir en la economía ni en el funcionamiento de los mercados— (Smith, 2014; Spencer: 1904). Además, el liberalismo comparte cuatro características comunes con sus demás variantes. La primera es el individualismo, el cual debe prevalecer sobre los aspectos sociales y colectivos. El segundo rasgo es la igualdad ante ley, aunque en la práctica, esta se ve afectada por la capacidad económica de cada individuo. En tercer lugar está el universalismo, pero centrado en el individuo y la libertad de asociación entre personas de negocios, quienes tendrán en el mercado un ente objetivo como regulador de la economía, prevaleciendo estas asociaciones ante las de cualquier otro tipo, como las de tipo religioso o cultural. Como cuarto rasgo aparece el *meliorismo*, concepto filosófico que sugiere la posibilidad de mejorar el sistema, aunque la complejidad del propio término no define qué se entiende por *mejorar* (Gray, 1994).

Más allá de sus semejanzas, liberalismo y neoliberalismo discrepan en un punto radical: el rol del Estado. Si el liberalismo propone que el Estado se mantenga al margen al margen de la economía, el neoliberalismo tiene reservado para este el papel de fomentar, estimular y ayudar a los mercados como máxima prioridad, por encima de las demandas sociales. Para el neoliberalismo «*las funciones básicas del gobierno en una sociedad libre son: proporcionar un medio para que nosotros podamos modificar las reglas, mediar sobre el significado de estas y hacerlas cumplir sobre quienes no las aceptan*»<sup>1</sup> (Friedman, 1982: 29). El ideario neoliberal, como afirma Friedman, sugiere el control de los Estados a manos de los intelectuales de corte neoliberal y los grandes capitales —a quien se refiere como *nosotros*— para que los gobiernos se vuelquen en la economía, dejando como asuntos secundarios el bienestar de la población, el medioambiente u otras cuestiones que no sean productivas.

### **1.1. Contexto histórico**

El fin de la Segunda Guerra Mundial supuso la división del mundo en *dos bandos*: el capitalista, con los Estados Unidos (EE. UU.) como baluarte, y el socialista, con la Unión Soviética (URSS) como máximo representante. Este hecho supuso que la mayor parte de la sociedad occidental se viera beneficiada de la lucha entre ambos por la

---

<sup>1</sup> Cita original: «*These then are the basic roles of government in a free society: to provide a means whereby we can modify the rules, to mediate differences among us on the meaning of the rules, and to enforce compliance with the rules on the part of those few who would otherwise not play the game*» (Friedman, 1982: 29).

hegemonía mundial, pues tras el desastre bélico se tomaron como referencia las políticas keynesianas propuestas durante la Gran Depresión por el economista inglés John Keynes y que años antes ya había publicado su homólogo polaco Michal Kalecki (Harvey, 2004). Este nuevo proceder económico tiene en el gasto y la inversión pública y el aumento del poder adquisitivo de las familias la solución a las penurias económicas. Este modelo económico mixto o socialdemócrata aumentó la calidad de vida en los países capitalistas, ya que el modelo de Estado Social de la URSS proporcionó una alternativa de la que hoy no disponemos, pues la globalización o fase monopolista transnacional consagra la hegemonía del capitalismo como único sistema válido (Piqueras, 2014).

Pero el tiempo del bienestar comenzó a tambalearse en 1971, quedando patente la fragilidad del capitalismo. EE. UU. no podía respaldar sus finanzas con el oro del que disponía, lo que significó el «*abandono de la convertibilidad del oro al dólar*» (Amin, 2009: 29), rompiendo los acuerdos de Bretton Woods<sup>2</sup> de 1944. Solo dos años después estalló la crisis del petróleo, acrecentando los problemas financieros que aquejaban al sistema (Mandel, 1979; Piqueras, 2015). Con el fin del vínculo entre oro y dólar, se abre un nuevo mundo económico, el cual se torna más abstracto y arbitrario, pues sin un patrón estable, como lo era el oro, los mercados pasaron a guiarse por una serie de factores tan volubles y manipulables como la confianza. Los defensores de este nuevo modelo aluden a que este será más efectivo a la hora de controlar la inflación y evitar futuras recesiones, pero no ha dado los resultados anunciados. Según la línea de investigación del historiador británico Eric Hobsbawm, el endeudamiento masivo de los Estados se convirtió en tónica general:

En 1970 sólo doce países tenían una deuda superior a los mil millones de dólares, y ningún país superaba los diez mil millones. En términos más realistas, en 1980 seis países tenían una deuda igual o mayor que todo su PNB —Producto Nacional Bruto—; en 1990 veinticuatro países debían más de lo que producían (Hobsbawm, 1998: 422).

El 26 de febrero 2015, la BBC publicó en su edición digital que países como Irlanda, Japón o Singapur tenían en 2014 una deuda que rondaba el 400% con respecto al PIB,<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Los acuerdos de Bretton Woods (New Hampshire, EE. UU.) tuvieron lugar en julio de 1944. Los principales países capitalistas se reunieron para organizar la economía mundial tras la Segunda Gran Guerra. Las principales medidas fueron acabar con la convertibilidad oro-dólar y el proteccionismo, así como crear organismos reguladores para desarrollar los cambios.

<sup>3</sup> El PIB hace referencia a la producción del Estado, sin tener en cuenta lo que se produce fuera del territorio nacional, mientras que el PNB sí tiene en cuenta la producción generada más allá de sus fronteras. Ambas magnitudes no son iguales, pero si equivalentes y comparables en algunos aspectos.

es decir, el total de la deuda asciende a cuatro veces lo que estos Estados generan en un año (Justo, 2015). Actualmente, más de un centenar de naciones tienen una deuda contraída superior a su PIB, confirmando la tendencia de endeudamiento perpetuo, inasumible para los Estados (San Isidro, 2017). Estas estadísticas nos llevan a pensar que «*el hundimiento financiero de septiembre de 2008 inicia pues la agravación de la crisis sistémica del capitalismo*» (Amin, 2009: 32).

Este modelo construido a través la ingeniería financiera desarrollada bajo el prisma neoliberal, trata de suplantar en gran medida el capital productivo con el financiero y el especulativo, imprimiendo un carácter arbitrario a las relaciones económicas internacionales, basándose en el endeudamiento masivo. Dentro de esta ingeniería financiera capitalista hallamos productos tan sorprendente como las hipotecas *subprime*, máxima expresión de la orgía crediticia (Erkázizer, 2009). Dada la facilidad con la que se daban créditos en la década de 1990 y a comienzos de los años 2000, este tipo de hipoteca se basó en el constante aumento del precio de la vivienda, lo que permitía pedir un crédito por un importe superior al bien hipotecado. Sencillo y genial. Cualquiera podía sacar dinero del banco en cantidades ingentes, pues en pocos años, su vivienda se revalorizaría. Un plan redondo que, como supimos posteriormente, no lo era tanto. Los precios descomunales empezaron a frenar a los compradores, haciendo caer los precios y estallando la burbuja, dejando como legado el actual escenario de desconfianza, deudas y desempleo (Abadía, 2008).

## **1.2. Auge y aplicación de las políticas neoliberales**

La aplicación de las políticas neoliberales tiene sus origen en 1973, en Chile,<sup>4</sup> bajo la dictadura de Augusto Pinochet (Garzón, 2010), aunque sería a finales de esta década y comienzos de los años ochenta, cuando serían promovidas abiertamente y extendidas por los *célebres* gobiernos del estadounidense Ronald Reagan y la inglesa Margaret Thatcher (Hobsbawn, 1998). Aunque el origen del término neoliberalismo se da en Austria, dentro de los círculos la Escuela de Viena, será la Escuela de Chicago quien desarrolle el concepto e influya en la aplicación de esta doctrina a nivel mundial (Ferrero, 2002). La figura clave es el economista neoyorquino Milton Friedman, quien gracias a sus recetas neoliberales logró ganarse a los miembros del Partido Republicano y convertirse en

---

<sup>4</sup> En 1973, EE. UU. fomentó y apoyó el golpe militar en Chile y la posterior dictadura de Pinochet. Bajo las órdenes de Milton Friedman varios economistas estadounidenses intervinieron en el desarrollo de la economía chilena. La finalidad fue desarrollar las teorías neoliberales para aplicarlas en EE. UU. y el resto de países capitalistas. Este grupo de economistas comandados por Milton, fue denominado como *Chicago Boys* (Klein, 2010)



miembro destacado dentro de los gobiernos republicanos desde Richard Nixon hasta George W. Bush, actuando como principal asesor económico (Ferrero, 2002). Friedman ganó el premio Nobel de economía en 1976 —al igual que su homólogo austriaco Hayek, quien lo hizo en 1974— (Nobel Prize, 2017), lo que le otorgó legitimidad a la aplicación de sus teorías, traspasando las fronteras estadounidenses, pues incluso fue asesor del gobierno inglés de Margaret Thatcher (Ferrero, 2002), que junto la administración Reagan fue el otro gran referente del neoliberalismo.

A diferencia de las políticas socialdemócratas, donde el Estado hace de contrapeso entre la ciudadanía y el sector privado, la nueva tendencia imprime a los Estados un rol de *apóstoles del capitalismo*, donde la dimensión social queda relegada a un segundo plano en favor de la economía, cuyo ajuste se torna en primordial frente a otras necesidades de la población (Mandel, 1979: 465–466). El nuevo ideario político tiene como panacea frente a la crisis económica la reducción del gasto público a través de la privatización total o parcial de las industrias, el comercio, y los servicios básicos y universales (Carrera y Luque, 2016; Habermas, 1999). Desde mediados de los años setenta hasta la actualidad, el proceso de privatización se ha ido extendiendo por todos los países capitalistas, aunque a ritmos bien diferentes, dependiendo de diversos factores como las políticas aplicadas. A continuación mostramos una tabla con el índice de participación estatal por sectores en los casos más representativos de la UE.

	Sector industrial			Sector Financiero			Transportes y comunicaciones			Sector energético		
	1970	1990	2000	1970	1990	2000	1970	1990	2000	1970	1990	2000
<b>R. Unido</b>	14%	1%	0%	1%	0%	0%	65%	32%	16%	97%	67%	9%
<b>Alemania</b>	5%	1%	2%	19%	31%	28%	76%	70%	47%	60%	60%	51%
<b>Francia</b>	4%	13%	3%	14%	34%	10%	64%	59%	57%	74%	79%	75%
<b>Italia</b>	8%	10%	2%	12%	9%	4%	60%	81%	63%	72%	85%	41%
<b>España</b>	7%	4%	1%	2%	3%	1%	38%	32%	24%	28%	41%	6%
<b>Grecia</b>	1%	1%	2%	11%	31%	41%	33%	45%	37%	18%	62%	53%

Tabla 1. Sector Público Empresarial en la UE, 1970–2000 (Clifton, 2006: 138).

A tenor de las cifras mostradas en la tabla anterior, la tendencia privatizadora de los Estados es evidente. Desde los años setenta, la línea a seguir ha sido la venta de sectores estratégicos públicos a entidades privadas. A excepción de Irlanda y Grecia, que comenzaron sus procesos de privatización a finales de los años noventa, el resto de países han reducido sustancialmente su participación en la producción (Clifton, 2006: 138). Por

ejemplo, vemos que Alemania, el gran motor económico de Europa, todavía mantiene cifras en torno al 50% en transportes, comunicación y sector energético, e inferiores al 30% en materia financiera. En cuanto al porcentaje público en industria, este es del 2%, muy bajo pero focalizado en industrias estratégicas como, por ejemplo, la automoción — caso del Grupo Volkswagen—. Con cifras similares se halla Francia. El país galo, con un 3%, mantiene su participación en varias industrias de peso y supera a Alemania con un 57% en transportes y comunicación, y un 75% en el sector energético (Clifton, 2006).

Reino Unido, cuyas cifras son las más similares a España, presentaba a comienzos del siglo XXI los sectores financiero e industrial privatizados por completo y su participación en materia energética y en transportes y comunicación se situaba al 9% y 16%, respectivamente. En los años setenta, al inicio de la aplicación de las políticas neoliberales, las cifras eran muy distintas, a excepción del mundo financiero, donde la presencia del Estado británico ya era meramente testimonial —solo del 1%—, mientras que el sector energético y los transportes y la comunicación eran de pertenencia pública al 97% y 65%, respectivamente. Por su parte, España ha ido tomando posturas más privatizadoras a partir de los años noventa, reduciéndose drásticamente la participación estatal en los sectores económicos de producción. El sector industrial pasó de contar con un 7% público en los años setenta a un 4% la década siguiente, reduciéndose la cifra al 1% en el año 2000. El mundo financiero pasó del 2% en 1970 al 1% en el 2000, previa ampliación al 3% en la década de 1990. La participación en transportes y comunicación también ha menguado notablemente, pues ha ido cayendo del 38% en los setenta al 32% en los noventa, haciendo su mayor bajada en la posterior década hasta llegar al 24%. En cuanto a la energía, esta ha notado un gran abandono público, disminuyendo el porcentaje público del 48% en 1990 al 6% a comienzos del siglo XXI (Clifton, 2006).

Siguiendo con el caso español, podemos ver las prioridades económicas de cada gobierno en función de su color político. En los últimos años, la inversión en materia social varía dependiendo quién esté en el gobierno, bien el Partido Popular (PP) —de corte neoliberal y conservador— o bien el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) —que ha pasado de ser socialdemócrata y progresista a *neoliberal moderado*—. El PP, durante los años de bonanza económica —para muchos el período económico más boyante de nuestra historia reciente— solo aumentó el presupuesto sanitario desde 1997 hasta 2001. El primer año creció un 1,88% y una media del 5,5%, aproximadamente. Los años siguientes, en 2002 y 2003, este se desplomó con una caída del 51,22% y 75,7%,

respectivamente, pasando el presupuesto en sanidad de 28.437,32 millones de euros en 2001 a 3.307,104 millones de euros en 2003. Por su parte, el PSOE, con la crisis económica encima, incrementó durante su legislatura —de 2004 a 2011— los presupuestos en una media anual del 4,5%, aproximadamente, salvo en el último año, donde redujo la partida presupuestaria en un 8,01%, dejando la cifra en 4.263,581 millones de euros (Expansión, 2017c). En materia educativa, la tónica es similar. El gobierno popular de José María Aznar redujo la cantidad destinada a educación de 5.905 millones de euros en 1996 a 1.498,529 millones en 2011, aumentando la partida solo en los años 1998 y 2002 con un incremento del 5,77% y del 8,99%, respectivamente. En los años del *boom* económico, el presupuesto educativo se vio gravemente perjudicado con bajadas del 49,19% en el año 2000 y del 49,74% en 2001. A pesar de la crisis, el PSOE, con José Luis Rodríguez Zapatero al frente del gobierno, aumentó las partidas de educación de 2004 a 2010, pasando de 1.498,529 millones de euros dejados por el anterior ejecutivo a 3.092 millones, más del doble. Solo el último año de legislatura redujo el presupuesto un 8,04%, dejándolo en 2.843,428 millones de euros (Expansión, 2017b). Llama la atención que, tras los cantos de sirena del gobierno sobre la recuperación económica y la supuesta mejoría respecto al anterior ejecutivo, los presupuestos para sanidad y educación sean en 2017 inferiores a los de 2011, cuando la crisis económica estaba en su cénit (Rodríguez-Pina, 2017).

Para tener una visión más clara de la tendencia política del PP, es necesario observar el Gasto Público (Gto. Pub.) de los países referentes dentro de la eurozona.

Países	Porcentaje del PIB en educación	Porcentaje del PIB en sanidad
<b>UE (media)</b>	4,9%	7,2%
<b>Dinamarca</b>	7%	8,6%
<b>Reino Unido</b>	5,1%	7,6%
<b>Alemania</b>	4,2%	7,2%
<b>Portugal</b>	6%	6,2%
<b>Grecia</b>	4,3%	4,5%
<b>España</b>	4,2%	6,2%

Tabla 2. Gasto Público en educación y sanidad (Comisión Europea, 2017).

La media de la UE sitúa el Gto. Pub. en educación en un 4,9% del PIB y en sanidad en un 7,2 %. Los países nórdicos, como Dinamarca, presentan las cifras más altas, las cuales son superiores al 7% del PIB en educación y al 8% en sanidad (Comisión Europea, 2017). Por su parte, Alemania — con el 4,2% del PIB en educación y el 7,2% en sanidad— y Reino Unido —con el 5,1% del PIB en educación y el 7,4% en sanidad— presentan unos números inferiores a los países nórdicos, pero dentro de la media, a excepción de Alemania en materia educativa. Aunque la tendencia no ha sido la misma, pues la reducción del Gto. Pub. en educación y sanidad se ha producido de manera lenta pero constante en Reino Unido (Expansión, 2017d) y, en el caso alemán, la reducción aumenta a raíz de la crisis económica (Expansión, 2017a). España, primero bajo el gobierno popular de Aznar y posteriormente bajo el ejecutivo de Mariano Rajoy, ha reducido el Gto. Pub. progresivamente, tanto si la economía lo requería como si no (Expansión, 2017c). En la actualidad, las partidas para suponen el 4,1% del PIB en educación y el 6,2% en sanidad (Comisión Europea, 2017). España está por debajo de la media de la UE y de países como Grecia —el país de la UE más azotado por la crisis económica— y Portugal —en teoría con una economía *más débil* que la española—, pues el país heleno muestra números del 4,3% del PIB en educación y el país luso presenta cifras superiores al 6% tanto en sanidad como en educación (Comisión Europea, 2017).

## **2. Los promotores del cambio**

Para comprender mejor la transformación de los sectores públicos, se hace necesario conocer a los principales actores que intervienen en el proceso, de igual modo que se torna de vital importancia la relación e interacción entre estos. Los Estados–nación y los organismos internacionales, el sector privado y la ciudadanía son los tres ejes del cambio educativo. Debido a que los Estados y las entidades internacionales son los encargados de crear, legitimar y aplicar los planes de estudio y las políticas educativas a seguir, estos tienen un mayor peso en este punto. En segundo lugar, tenemos a los intereses privados, aunque dado que su naturaleza o finalidad última es la maximización de los beneficios, nuestra atención se centrará en las relaciones que hay entre los Estados y los organismos internacionales y los intereses privados. Por último, la ciudadanía — principal protagonista de los cambios educativos— queda fuera del análisis, pues no participa directamente en la configuración de la educación directamente, sino a través de

los movimientos estudiantiles, que en forma de protestas lleva reivindicando desde 1968<sup>5</sup> una educación digna y democrática (Sevilla y Urbán, 2008).

## **2.1. Los organismos internacionales y los Estados–nación**

Los organismos internacionales comienzan a forjarse en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial y se culminan tras el fin del conflicto. Estas entidades supranacionales tienen como objetivos declarados principales evitar nuevos desastres de la magnitud de las dos Grandes Guerras mediante la creación de instituciones internacionales y el control de los mercados, aunque en la práctica sus funciones se han centrado en dirigir la política y la economía de sus miembros (Carrera y Luque, 2016). Su concepción occidental dota a los mismos de la visión propia de los países de corte democrático–liberal, por lo que a medida que han ido introduciéndose en los distintos países, han transmitido su sistema económico y sus valores (Hardt y Negri, 2000). Este proceso de globalización se torna necesario e innegociable para el funcionamiento de la economía, ya que estos entes supranacionales tienen la tarea de guiar las políticas de los Estados–nación en busca de un equilibrio regulador el cual permita una estabilidad del sistema o al menos prevenga las crisis y pueda minimizar sus efectos en caso que estas sucedan (BM, 1996).

Entre los organismos económicos, destacan el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) como dos de los entes supranacionales más influyentes y poderosos. El origen de ambos se remonta a 1944, durante la cumbre de Bretton Woods. El cometido de ambas instituciones es velar por la concordia económica entre las naciones pertenecientes, entre las que se encuentran casi la totalidad de Estados del planeta. El BM, que se creó para reconstruir Europa tras la Segunda Gran Guerra, fue ampliando su radio de acción, instalándose finalmente en el resto de continentes. Como su nombre indica, es un banco, y basa su funcionamiento en los préstamos económicos, cuya utilización va sujeta a las directrices pautadas por el propio BM, quien marca los tiempos de devolución y el uso del dinero prestado. Así pues, el BM, quien comenzó centrándose en las inversiones relacionadas con las infraestructuras productivas, ha ido evolucionando hasta abarcar otras esferas como la sanidad o la educación (Carrera y Luque, 2016; Klein, 2007). Por su parte, el FMI, es el encargado de controlar que los pagos de deuda se vayan

---

<sup>5</sup> A mitad del siglo XX, la entrada de las clases populares a la universidad supuso para esta una mejor comprensión del funcionamiento del mundo y proporcionó a través del saber las herramientas para combatir las injusticias que el sistema produce. Desde Mayo del 68 hasta hoy siguen los movimientos estudiantiles y la lucha activa por los derechos civiles y la igualdad (Sevilla y Urbán, 2008).

efectuando, así como de prestar ayuda monetaria en el caso que los países deudores no puedan hacer frente a sus obligaciones de adeudo (FMI, 2016).

Por si la presión económica internacional no fuera suficiente, aparecen otras entidades de legitimación del sistema, cuya misión consiste en promulgar las bondades de la democracia occidental para introducir el sistema capitalista. En este sentido, se hallan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Mientras que el BM y el FMI tienen una función económico-financiera de facto, la OCDE y la UNESCO no, ya que ambas se caracterizan por su carácter social. La OCDE nace en 1948 bajo el nombre de Organización para la Cooperación Económica Europea (OECE) como parte del Plan Marshall. Esta organización pretende: reconstruir Europa gracias al dinero prestado por EE. UU. (Carrera y Luque, 2016). En 1961, debido a su expansión más allá del Viejo Continente, esta adoptó su actual nomenclatura: OCDE. Entre sus tareas, la OCDE elabora o bien encarga informes a través de rigurosos estudios, tanto en el campo de la educación como en otros. Hay que tener en cuenta que los afamados informes PISA, son encargados por la OCDE. Estos estudios se publican periódicamente, mostrando clasificaciones de todo tipo sobre la educación y los centros educativos: las mejores facultades de medicina, las carreras con menor salida, los países con mayor fracaso escolar... Los resultados crean competencia entre los diferentes centros, ya que deberán escalar posiciones en estos *rankings* para captar más estudiantes (Carrera y Luque, 2016). Por su parte, la UNESCO tiene una particularidad especial: «*ha sido uno de los pocos organismos internacionales que han mantenido una perspectiva humanista*» (Carrera y Luque, 2016: 59). Nacida en 1945, la UNESCO aboga por la transmisión y el fomento de la cultura y el conocimiento; pero, lamentablemente, hoy ha perdido autonomía. Desde el inicio de la crisis sistémica del capitalismo en los años setenta del pasado siglo, la organización pasó a tener un menor respaldo económico de los Estados y una a mayor dependencia del BM, aportando este el 70% de su presupuesto actual (Carrera y Luque, 2016: 61).

A lo que materia política se refiere, Europa presenta un claro caso de bicefalía. Como organismo supranacional, hallamos a la UE, encargada de mantener una serie de preceptos y directrices en cuestiones económicas, a las cuales los países miembros deben acogerse para mantener su membresía. Una de las condiciones principales que impone la UE es que el pago de la deuda contraída por los Estados se convierta en prioridad, por

delante de la deuda pública o cualquier otra inversión, cuestión que se recoge desde 1957 en el Tratado de Roma<sup>6</sup> y posteriormente en otros acuerdos como el Tratado de Maastricht en 1993 (Noguera, 2017). Como institución económico-política supranacional — originariamente solo económica— la UE marca las pautas a seguir, tomando como referencia los países punteros, caso de Alemania o Francia, principales acreedores de los países de la eurozona. Desde Bruselas se pretende *equilibrar* las economías más empobrecidas y ponerlas a la altura de las grandes potencias, o al menos, a un ritmo competente, permitiendo así un mercado único y homogéneo, capaz de competir con las grandes potencias y no sucumbir frente a las emergentes. Esto se traduce en una mayor presión hacia los países cuyos ciudadanos tienen rentas más bajas, ya que un mercado común implica precios comunes, o al menos similares, siempre desde el prisma de los países más ricos. Pensemos, por ejemplo, en Bulgaria y Dinamarca, el primero el país de la UE con el salario mensual bruto más bajo —376 €— y el segundo el país con el salario mensual bruto más alto —3.700 €— (Munera, 2015). A pesar que la intención sea que Bulgaria crezca económicamente y se acerque a las cifras danesas, la realidad muestra que durante el proceso de ajuste económico, son los ciudadanos de clase media y baja quienes sufren los impositivos europeos. A pesar de la evidente desigualdad, el horizonte de construir una Europa unida sigue su curso, por lo que parece tener que ver más con una cuestión de competencia con otras potencias como EE. UU., China o Rusia que el ideal de fraternidad e igualdad que se nos lleva vendiendo desde sus albores.

Los Estados-nación habían funcionado dentro de la socialdemocracia como bisagra entre la ciudadanía y los mercados —el interés privado—. Hoy esa bisagra parece haberse oxidado, y los Estados se han ido integrando en los capitales privados. Las funciones económicas de los Estados-nación se reducen a establecer y mantener *el orden jurídico nacional, un sistema monetario y aduanal, un mercado y el ejército* [...]. *El mantenimiento del Estado significaba un puro despilfarro de una porción de plusvalía que hubiera podido ser utilizada en forma productiva* (Mandel, 1979: 466). En el caso europeo, podría decirse que la UE y sus organizaciones funcionan como *cobradores del frac*, presionando a los deudores para que estos cumplan los pagos según lo establecido. Esta obligación económica limita enormemente a los Estados, quienes

---

<sup>6</sup> En 1964, tras nacionalizar la compañía eléctrica italiana Enel, el propietario, Flaminio Costa, llevó a los tribunales al gobierno italiano. Tras perder en primera instancia y apelar, el TJUE le dio la razón, pues, como recoge el Tratado de Roma —impulsado por las industrias del carbón y el acero—, el Derecho europeo prevalece sobre el nacional (Noguera, 2017; UE, 2010).

acaban efectuando los correspondientes recortes en la esfera pública. Nos encontramos ante un escenario donde los países deben acatar las imposiciones externas, tanto de los organismos internacionales como de las entidades multinacionales, pues estas tienen una relación de acreedor–deudor con los Estados, mientras que los organismos internacionales tienen capacidad legal para imponer sanciones, bien a nivel europeo, a través de la UE, o a nivel mundial a través de la ONU.

Si nos fijamos en el caso español, damos cuenta de la presión financiera hacia los Estados. España, que contaba una tasa de paro por encima del 20% y un paro juvenil —menores de 25 años— superior al 40% en 2016 (Munera, 2017), deberá seguir aplicando duras medidas que repercutirán duramente contra la ciudadanía de clase media y baja en favor de la recuperación económica y la devolución de la deuda, mostrando un carácter poco solidario con su propio pueblo. Una de las medidas que el FMI, vía Bruselas, ha *sugerido* al ejecutivo español es subir el IVA y los impuestos sobre el medioambiente, así como aplicar el copago farmacéutico. Pero, a pesar de las medidas que se vienen imponiendo desde la Troika —formada por el FMI, el Banco Central Europeo (BCE) y la Comisión Europea—, el paro apenas se ha reducido un 2% con respecto a 2015, manteniéndose alrededor del 20%, por lo que se seguirán aplicando medidas del mismo corte (Lázaro, 2017). Por su parte, el gobierno español, en manos del Partido Popular (PP) desde 2011, ha ido aceptando y aplicando las indicaciones *sugeridas* desde Bruselas, bien a modo de reformas laborales que promueven la desregularización del propio mercado laboral o mediante la subida de impuestos y recortes en prestaciones y servicios públicos. En cuanto a las cifras que presentan la bajada del paro, no son discutibles en el aspecto cuantitativo, pero sí en el cualitativo, ya que a este descenso del desempleo no va unido a una mejora real de la situación económica de la ciudadanía. Según prevé la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el desempleo se mantendrá alto en los próximos años y los trabajos serán más precarios, dando pie a contratos de corta duración —bien por pertenecer al sector turístico o, simplemente, por ser trabajos temporales o eventuales—, sueldos muy bajos —pues el salario mínimo en España está alrededor de los 700 €— y un empobrecimiento de la población activa —ya que una hipoteca o un alquiler ronda, como mínimo, los 400 €— (OIT, 2016).



## **2.2. Conexión entre los Estados, los organismos internacionales y los intereses privados**

Los grandes capitales privados tienen como máxima obtener el mayor beneficio posible y como es lógico, velarán por sus intereses. Pero lo más interesante es la relación entre estos y los organismos internacionales, determinantes para comprender las órdenes que emanan de instituciones como el BM, el BCE o la UE hacia los Estados. En la UE, a simple vista, aparecen algunos aspectos, cuanto menos, sospechosos, aunque no por ello desconocidos (Zarco, 2010). El fantasma de las puertas giratorias pulula por Bruselas. El expresidente de la Comisión Europea, José Manuel Durão Barroso, fichó en verano de 2016 por una de las entidades financieras más poderosas del planeta: Goldman Sachs. Sin embargo, aparte de este acto éticamente reprobable, destaca uno de los nuevos cometidos de Durão Barroso, que no es otro que, sorprendentemente, ayudar a la desconexión del Reino Unido de Europa tras el triunfo del *Brexit* (Naïr, 2016). Sin duda, es muy llamativo pasar de ser uno de los principales abanderados de la UE, a formar parte de la descomposición de la UE, proyecto que, ironías del destino, el señor Durão Barroso tantas veces nos vendió como algo necesario e irrenunciable. Quizá, el cambio radical de postura del expresidente de la Comisión Europa tenga más que ver con una cuestión de honorarios que de honor, pues pasará de cobrar unos de 350.000 € anuales a percibir alrededor de cinco millones de euros, todo ello sin renunciar a los 18.000 € mensuales que le corresponden como alto dirigente de la UE que fue (Baiges, 2016). La contratación de altos cargos de los organismos internacionales por parte de las grandes corporaciones privadas y el retorno de estos a la escena pública, más que una práctica habitual, se ha tornado en una especie de costumbre, pues el caso de Durão Barroso no es aislado ni excepcional. Sin ir más lejos, dentro de la propia financiera Goldman Sachs, encontramos otros casos de altos eurodirigentes como el de Mario Draghi, actual presidente del BCE, quien, además de pertenecer al gigante financiero, estuvo anteriormente en la directiva del BM; y Romano Prodi, ex primer ministro de Italia y antecesor de Durão Barroso en la Comisión Europea, quien actualmente ostenta el cargo de presidente del Consejo de Ministros de Italia. Al otro lado del Atlántico, en EE. UU., esta práctica de puertas giratorias es todavía más frecuente, convirtiéndose en un paso natural dentro de la carrera política. Desde la década de 1950, altos cargos norteamericanos, tanto republicanos como demócratas, han hecho el viaje que va desde la administración pública al sector privado y viceversa. Y la tradición continúa. El actual presidente, Donald Trump, ha echado mano del mundo financiero privado para configurar su gabinete de gobierno, destacando entre

sus filas quien fuera uno de los hombres fuertes de Goldman Sachs, Gary Cohn, actual consejero económico de Trump y director del Consejo de Económico Nacional del país norteamericano (Mars, 2017).

Esta estrecha relación entre altos cargos públicos y los sectores industriales y financieros también puede apreciarse en España. En los últimos años hemos asistido a un auténtico desfile por parte de los políticos que *emigran* de la esfera pública al sector privado. Si los fichajes de Rodrigo Rato —exvicepresidente del gobierno y exministro de economía español— y Eduardo Zaplana —expresidente de la Generalitat Valenciana y exsenador— por Bankia y Telefónica, respectivamente, levantaron revuelo entre la ciudadanía, las incorporaciones de los expresidentes José María Aznar a Endesa y Felipe González a Gas Natural —hoy Gas Natural Fenosa— hicieron saltar todas las alarmas (Puertas Giratorias, 2013). Las constantes y arbitrarias subidas de las tarifas de luz y gas y el hecho que no hayan renunciado a su paga vitalicia —la cual se complementa con los 200.000 €, aproximadamente, anuales que estas empresas les pagan— (Europa Press, 2011) dejan entrever el papel que el empresariado está asumiendo en la economía, rodeándose de las principales figuras políticas y metiendo a estas en nómina, creando una red de clientes muy influyentes gracias a los líderes políticos. De este modo, la esfera privada fortalece sus lazos con la política a través de esta *colaboración*.

Pero más allá del fenómeno de las puertas giratorias, las grandes empresas multinacionales también reclaman su papel en la orientación de las políticas internacionales a través de otros medios (Carrera y Luque, 2016). Las empresas utilizan los mecanismos de las democracias occidentales como si de colectivos ciudadanos se tratase, dando pie a los *lobbies* de presión, el equivalente empresarial de la sociedad civil. Si el colectivo de LGTBI o la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) —por citar a dos de los casos más conocidos— luchan por sus derechos activamente, las grandes corporaciones también lo harán. La fraternidad y solidaridad que mueve a distintos grupos a confluir en uno más grande y, por lo tanto, con más peso de cara a las instituciones, son reproducidas y reducidas al beneficio económico por los *lobbies*. Mientras la lucha por los derechos y las libertades se dispersa en diversas plataformas, el mundo empresarial es capaz de unirse en grandes grupos de presión formados por diversas industrias. Esto puede verse en el siguiente protagonista, la *European Round Table of Industrials* (ERT), cuyo nacimiento se produjo en el seno de los grandes empresarios europeos en 1983, teniendo como finalidad unificar el mercado europeo y controlarlo (European Round

Table of Industrials, 2001). La ERT asegura no ser un *lobby* en absoluto, aunque si atendemos a este como un «conjunto de personas que, en beneficio de sus propios intereses, influye en una organización, esfera o actividad social» (RAE, 2014), la definición le viene como anillo al dedo. A diferencia de los *lobbies* clásicos como, por ejemplo, el del tabaco, donde identificamos a las grandes tabacaleras como Philip Morris o Reynolds y sus objetivos, la ERT se compone de corporaciones tan distintas entre sí como Telefónica, L’Oreal o Nestlé, es decir, una empresa de telecomunicaciones, una de cosméticos y una de alimentación, entre otras que conforman el *lobby*. De este modo, el alcance de la ERT es enorme y sobre todo directo, pues sus miembros ya tienen establecidas unas redes de conexión con sus distintos países, por lo que si hay un interés común, las empresas se ayudarán entre sí gracias a estas relaciones ya establecidas. Además, debido su calado multisectorial, sus recomendaciones se extienden en diversos ámbitos y esferas —educación, sanidad, tecnología, alimentación, etcétera—, lo que le confiere una gran capacidad de influencia sobre la UE y los Estados–nación (Carrera y Luque, 2016).



## **CAPÍTULO II. LA MERCANTILIZACIÓN DE LOS SABERES: EL NUEVO PARADIGMA UNIVERSITARIO**

En el primer capítulo de este documento hemos tratado de mostrar las políticas neoliberales y su presencia, valga la redundancia, en las acciones políticas. Ahora, cabe hacer una reflexión más profunda en torno a la educación superior y sus relaciones con el capitalismo actual, completando así lo analizado como parte del desmantelamiento del Estado de bienestar. De este modo, el segundo capítulo mostrará los procesos de mercantilización de la educación; paso previo y necesario para abordar el tercer capítulo y lanzar las conclusiones pertinentes.

### **1. Relación entre capital, trabajo y educación**

Teniendo el nuevo escenario que supone el avance de las políticas neoliberales, debemos analizar la relación entre capital, trabajo y educación.

La educación no es ajena al modo de producción, no en vano la formación del alumnado también consiste en afrontar el mundo laboral con las mayores opciones de éxito posible, pues el nivel de los estudios determina en gran medida el puesto de trabajo a ocupar. Pero más allá de esta simple observación, la relación entre capital, trabajo y educación se debe a una conexión más compleja. El capitalismo, como modo de producción, crea unas condiciones específicas donde surge el trabajo asalariado, cuyas relaciones desiguales entre patrones y empleados y también entre los propios trabajadores favorecen al mantenimiento de una sociedad de clases (Marx, 2014). El sistema educativo —como trataremos de demostrar en el siguiente subapartado— reproduce la sociedad de clases y mantiene el *statu quo* (Bourdieu y Passeron, 1998). Este supuesto es cuanto menos preocupante, pues la educación es la oportunidad más factible para el ascenso social y, por lo tanto, el acceso a la misma es fundamental para que los estratos más bajos de la sociedad tengan la opción real de acceder a una vida mejor (Bowles y Gintis, 1985: 33–34).

#### **1.1. Reproducción de la desigualdad social en la educación**

Al igual que en la sociedad, el sistema educativo distingue entre clases, ya que son producto de las relaciones sociales. Usando una expresión más sencilla y directa, podemos decir que una sociedad de clases tiene una educación de clases. En primer lugar, hay que detenerse, aunque solo sea brevemente, en los principales marcadores de

desigualdad: el nivel socioeconómico, el género, la etnia y/o la procedencia, y el bagaje cultural (Bourdieu y Passeron, 1998: 114–116).

El nivel económico es determinante a la hora de elegir centro educativo, tanto en las primeras etapas educativas como en la educación superior, por lo que en esta primera instancia ya está ejerciendo un papel selectivo y decisivo, sin mencionar las propias diferencias entre miembros de una misma clase social. Dentro de la oferta pública de enseñanza, se abren varias posibilidades a los padres y a las madres de los futuros alumnos y alumnas que van a ocupar esos centros por primera vez, aunque estas posibilidades se limitarán a las circunstancias de los progenitores, quienes deberán valorar el aspecto económico, espaciotemporal —con relación a la distancia entre el puesto de trabajo, el hogar y el centro educativo— y los factores interpersonales —como familiares que puedan acompañar a los hijos al colegio—. Lejos de sugerir un monismo metodológico para la educación en general —todo lo contrario— hay que entender que las diferencias cualitativas entre los centros, por ejemplo, entre las escuelas rurales y las urbanas o entre estas y las de corte religioso y el caso más evidente, entre centros públicos y privados, en lugar de mostrar libertad de elección y enseñanza, evidencian limitación de elección y una educación desigual (Bourdieu y Passeron, 1996; Bowles y Gintis, 1985; Gramsci, 1985).

Todavía hoy el sexo es determinante en la educación. En una sociedad machista los valores se transmiten en primer lugar en las relaciones interfamiliares y luego en las relaciones interpersonales y sociales, período que incluye la etapa educativa. Precisamente, durante estas primeras etapas se va permitiendo una clara diferenciación entre hombres y mujeres, pues se estimulan cualidades diferentes entre ambos sexos. Esto no tendría importancia, de no ser porque, cuando las mujeres llegan a la universidad, lo hacen mayoritariamente en una serie de estudios que dan acceso a oficios determinados que, en principio, tienen remuneraciones más bajas, menor relevancia social y poseen una etiqueta machista de *trabajo de mujeres* (Bowles y Gintis, 1985: 23). En las universidades puede verse este caso claramente reflejado en las carreras de Matemáticas y Ciencias Técnicas el número de hombres es superior, mientras la presencia de mujeres destaca en estudios como Humanidades, Bellas Artes y Magisterio, grados con menor salida laboral y sueldos más bajos (Bourdieu y Passeron, 1996: 114, 122–127).

El tema étnico es esencialmente propio de antiguas colonias y de metrópolis, y de los procesos de esclavización del ser humano. Por ejemplo, EE.UU, Australia o Francia, entre otros, son países donde pueden observarse diferencias étnicas de manera muy evidente, ya que la población migrante o de una etnia o cultura diferente a la predominante se concentra en barriadas o guetos (Bowles y Gintis, 1985: 24). También puede observarse este fenómeno con problemas ajenos a la antigua situación colonial. Por ejemplo, en España se da un caso similar con el pueblo gitano, quien además de vivir en peores condiciones no acaba de asimilar el sistema escolar, entre otras causas por no hallar en él opciones viables de un ascenso social o una mejora de la calidad de vida.

En cuanto al bagaje cultural, este se convierte en otra ventaja para quien lo posee en mayor medida. Aunque suele ir asociado al nivel económico, la cultura no es exclusiva de las clases altas, al menos hoy no, pero si hay una accesibilidad mayor cuanto más capital se tenga (Bourdieu y Passeron, 1996: 114–116; Gramsci, 1985: 104–108). Las habilidades de un niño o una niña a quien se le ha inculcado hábitos como la lectura, la música, las manualidades o incluso las nuevas tecnologías son determinantes en el proceso educativo, porque el alumno o alumna que las posee adquiere ventaja frente a quienes no las han fomentado, reproduciendo así la desigualdad a la hora de afrontar los estudios.

## **1.2. El asalto a la educación superior: educación y capital**

El acercamiento de la educación y el sector privado tiene en los norteamericanos Milton Friedman y Lewis Powell los principales referentes. Para adaptar las universidades estadounidenses a la economía y favorecer la entrada de capital privado, Eugene Sydnor Junior, ejecutivo de la Cámara de Comercio de EE. UU., encargó a Lewis Powell, juez del Tribunal Supremo de los EE. UU. desde 1971 hasta 1988, un informe sobre el estado de las universidades norteamericanas. El documento, conocido popularmente como *El memorando Powell* serviría como modelo para las universidades estadounidenses y, posteriormente, para el resto de países capitalistas (Cray, 2011). Destaca del texto de Powell su concepción de la universidad, la cual ve como un nido de comunistas, socialistas y librepensadores de izquierdas que quieren acabar con el sector privado y el sistema vigente (Powell, 1971), visión que muestra también Friedman (1982) en sus escritos, aunque de manera menos vehemente que el exjuez. Powell asegura que las esferas más corrompidas son las ciencias humanas y sociales, y al igual que Friedman, achaca estos males al desconocimiento de la economía y su funcionamiento por parte de

los profesores y alumnos de estas disciplinas (Friedman 1982; Powell, 1971). Curiosamente, dentro de las ciencias sociales se encuentra la economía, una ciencia social que según el ideal neoliberal debe ser tratada como ciencia positiva, dejando al margen las cuestiones sociales y humanas (Ferrero, 2002; Friedman, 1982). Para llevar a buen puerto la *limpieza* de la universidad de agentes subversivos, los empresarios deben movilizarse y atender a las instrucciones detalladas en el memorando. Powell insiste en controlar la esfera política, pues según él, el mundo empresarial debe ejercer su papel en la economía y presionar a los gobiernos en pro de los negocios —es decir, sus propios intereses—. Esta estrategia no es ni mucho menos nueva, la relación entre las clases dirigentes y las grandes economías siempre han sido más cercana y fluida, aunque en el actual clima de democracia, llaman la atención las palabras de Powell:

El mundo de los negocios debe aprender la lección que aprendieron en su día los trabajadores y otros grupos de presión. La lección es que el poder político es necesario; debe cultivarse con constancia, así cuando se necesite, podrá ser usado con agresividad y determinación —sin vergüenza y sin renunciar a las que han sido las características de los negocios norteamericanos— (Powell, 1971: 25–26).<sup>7</sup>

Otras recetas del magistrado estadounidense propuestas para introducir el capital en la educación son: dar relevancia a los profesores y académicos conservadores que sí crean en el sistema y la difusión de ideas. Powell está convencido que hay más personal académico que cree en el sistema, solo que los *izquierdistas* tienen a mejores oradores y tienen eslóganes muy pegadizos. Para contrarrestar tal situación, en el memorando se anima a editar toda una serie de revistas de corte académico con los mayores talentos en los distintos campos. También aparece una clara insistencia por enseñar retórica a los especialistas con la intención de crear grandes oradores que conecten con el público. Para que los oradores perfectamente formados y las revistas científicas tengan difusión, es necesario copar los medios de comunicación: televisión, radio, prensa, folletos informativos, control sobre las publicaciones y editoriales... (Powell, 1971).

La educación debe responder a las necesidades económicas e integrarse en el mercado, de este modo, el sector privado podrá acceder a los 875.000 millones de euros que generan anualmente los países de la OCDE (Hirtt, 2003:34). Para ello, las medidas propuestas por Powell deben complementarse con otras acciones que permitan la entrada

---

<sup>7</sup> Cita original: «*Business must learn the lesson, long ago learned by labor and other self-interest groups. This is the lesson that political power is necessary; that such power must be assiduously cultivated; and that when necessary, it must be used aggressively and with determination —without embarrassment and without the reluctance which has been so characteristic of American business*»— (Powell, 1971: 25-26).



de los capitales privados en la educación. Con la reducción de los presupuestos del Estado en educación, los centros recurren a la financiación privada cada vez más, ya que los gobiernos prefieren dirigir los fondos a partidas más *útiles* y *necesarias*, como rescatar al sector privado con dinero público, para que, irónicamente, este *rescate* a la educación (Hirtt, 2003: 35-36). Al no poder cubrir los gastos totales de los centros educativos, estos sucumben a las alternativas formas de financiación que tiene el capital privado para introducirse en dichos centros. La entrada al mundo de la educación se produce mediante acciones como la *esponsorización* —patrocinar una actividad abonando el coste del premio y/o la actividad en sí—, los acuerdos de exclusividad —las empresas proporcionan materiales a los centros con la condición que la competencia no venda sus productos en dichos centros; por ejemplo, donde venden Coca-Cola no hay Pepsi—, los programas de motivación —llamados en el mundo anglosajón *cause-related marketing*, tienen como finalidad obtener una buena imagen de marca a través de la financiación de buenas obras—, la apropiación del espacio —convirtiendo todo lo vinculado con la universidad en un espacio publicitario: revistas, vallas publicitarias en los centros y sus instalaciones, o apariciones de marca durante actos— y el patrocinio del material educativo —algunas marcas fomentan los buenos hábitos con sus productos, es el caso de las campañas de higiene bucal de los colegios, donde marcas de dentífricos como Colgate donan sus productos—. Así, las empresas privadas se introducen en el mundo educativo bajo la apariencia de actos filantrópicos y altruistas (Hirtt, 2003:112-119).

Además de por los medios citados, la introducción del capital privado puede alcanzar las universidades gracias al mundo financiero. Los pertinentes recortes y las consecuentes reducciones de becas hacen posible la aparición de bancos y la creación de las *becas hipoteca* (Hirtt, 2003; Piqueras, 2009; Sevilla, 2010). Como sugirió Friedman en los años setenta, para fomentar el interés por finalizar las carreras universitarias, nada mejor que cada cual abone sus gastos. En el supuesto que los estudiantes no puedan costearse sus estudios, los bancos deberán conceder préstamos que serán devueltos con los salarios de los futuros licenciados que encuentren trabajando (Ferrero, 2002: 286–287).

## **2. Plan Bolonia y Estrategia de Lisboa: Europa 2020**

La crisis estructural que viene padeciendo el capitalismo se ceba con la población, y el fenómeno del desempleo tiene en un sistema educativo ajeno a la realidad del mercado laboral uno de sus principales problemas. Si tras la Segunda Guerra Mundial, la reconstrucción de Europa necesitó de un gran número de trabajadores, tanto cualificados

como no cualificados, a partir de los años setenta del pasado siglo, las expectativas laborales comenzaron a caer. El acceso a la universidad por parte de las clases populares dio pie a la masificación progresiva de las facultades, lo cual, tras cubrir las primeras necesidades, se traduce en una saturación de mano de obra cualificada, que no tiene más remedio que recurrir a la subocupación, aceptando trabajos que no requieren estudios superiores (Carrera y Luque, 2016; Hirtt, 2003; Piqueras, 2002; Sevilla, 2010).

Para combatir los efectos de la crisis económica, desde las altas instancias del poder europeo se ha decidido adaptar la educación superior al contexto actual. El Plan Bolonia y la Estrategia de Lisboa son el camino a seguir por los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), organismo satélite de la UE, quien espera recoger resultados en el año 2020, como señala el nombre del ambicioso proyecto de la Comisión Europea (2016): Europa 2020. Aunque la estrategia engloba todos los aspectos relacionados con la economía, únicamente nos centraremos en aquellos vinculados con la educación.

### **2.1. Nuevos planes de educación superior: de Bolonia a Europa pasando por Lisboa**

Desde 1989, la ERT ha manifestado abiertamente la necesidad de adaptar la educación a las exigencias del mercado. De este modo, la enseñanza debe encaminarse exclusivamente a la formación de los futuros trabajadores. Para ello, aconseja a la UE que la unión económica y política sea también educativa, ya que si se quieren adaptar los sistemas de educación europeos a la propia economía, estos deben de funcionar de igual modo, es decir, urge la necesidad de crear un sistema educativo equivalente entre los países miembros, pues de ello depende en buena parte el futuro de la UE (Carrera y Luque, 2016). Tras las manifestaciones de la ERT, la Comisión Europea, órgano ejecutivo —y, en teoría, independiente— de la UE, a través de los Libros Blancos de la UE, valga la redundancia, iba acercándose a las posturas de la ERT. Así, desde 1995, la Comisión Europea comenzó a abogar públicamente por la creación de un espacio de educación común dentro del marco europeo y preveía acciones como la adquisición de al menos tres lenguas de la UE diferentes al país de origen o acercar la escuela a la empresa, todo ello fomentado por el programa Erasmus, el cual facilita la movilidad entre universidades europeas (Comisión Europea, 1997). Finalmente, en 1998, los Estados más poderosos de la UE crearon el EEES. Reino Unido, Alemania, Francia e Italia se convirtieron en las impulsoras del nuevo espacio educativo común, al cual esperan que se vayan sumando los demás países. Solo un año después, en 1999, se publica la Declaración de Bolonia o

Plan Bolonia, convirtiéndose así en la hoja de ruta en materia educativa para los países de la UE (EEES, 2017). A través de la información que publica el propio EEES, podemos resumir los objetivos que se marca la organización (EEES, 2017):

- a) Crear un sistema educativo compatible entre los diferentes miembros del EEES. Facilitar estudios suplementarios a las carreras.
- b) Tener un sistema educativo de tres ciclos: grado, estudios de máster y doctorado.
- c) Implantar un sistema de créditos: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ETCS).
- d) Cooperación entre los miembros para un desarrollo común.
- e) Estudios como desarrollo curricular. Los nuevos tiempos exigen una educación permanente a lo largo de la vida.
- f) Promover la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes entre los países del EEES.

La Estrategia Lisboa fue presentada en sociedad en el año 2000 en la capital lusa. A través de esta cumbre se daba a conocer un documento que pretendía hacer despegar económicamente a la UE a través de nuevas medidas en educación, empleo, innovación, integración social, energía y el clima. En cuanto a la educación, destaca la intención de aplicar el Plan Bolonia en los países del EEES y recoger los primeros resultados en 2010. Por su parte, el cumplimiento de los objetivos definitivos se fijó para 2020. En esa fecha, dentro de la estrategia Europa 2020, la Comisión Europea espera haber adaptado la educación y el empleo a la delicada situación actual, significando la estabilización de la economía y la mejora en la calidad de vida de los europeos (EEES, 2017; UE, 2017).

Hoy, extendido más allá de la propia UE, el Plan Bolonia está presente en la inmensa mayoría de los países europeos e incluso fuera del continente. De este modo, el mercado educativo europeo queda fortalecido y unido, permitiéndole competir con otros mercados como el estadounidense. Las ventajas o no que aporten las medidas son discutibles, pero no la pérdida de poder de los Estados frente a las oligarquías económicas y la élite política europea, quienes nos hacen volver a tiempos anteriores al Tratado de Westfalia, sustituyendo a la Iglesia Católica y otros poderes feudales por las necesidades del capitalismo (Habermas, 1999).

## 2.2. El Plan Bolonia en España

Debido a la complejidad que supone aplicar cambios en países con legislaciones, gobiernos y economías diferentes, el Plan Bolonia se ha ido incorporando en los Estados pertenecientes al EEES de modo distinto y también en tiempos distintos. Con tal de ir poniendo al día en cuanto a Europa, el gobierno español, bajo la presidencia de José María Aznar del Partido Popular, aprobó el de 21 de diciembre 2001 la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, más conocida como LOU, la cual fue ratificada en el Congreso de los Diputados con 196 votos a favor —PP, *Convergència i Unió* (CiU) y Coalición Canaria (CC)— y 134 en contra —PSOE, Izquierda Unida (IU) y Partido Nacionalista Vasco (PNV)— (Cabrera y Báez, 2004). Desde ese momento, comienza a ponerse en marcha el cambio de las universidades españolas bajo una visión europeísta y práctica (Gobierno de España, 2001),

Como parte de los mandatos europeos, las universidades españolas se adaptaron a los nuevos estándares internacionales en el curso 2009/2010, entrando en vigor el Plan Bolonia (EEES, 2017). Este trata de asemejar la educación superior española, al contexto internacional, usando como referentes las universidades anglosajonas —al estilo de las estadounidenses e inglesas, concretamente— (Sevilla, 2010). El nuevo enfoque práctico-económico de la educación modifica la fisonomía de la universidad, y no solo en el aspecto académico, sino también en el organizativo. Los nuevos planes encaminados a adaptarse a las necesidades del mercado requieren una dotación económica mayor que los anteriores, pues los nuevos proyectos vinculados a las nuevas tecnologías y la industria requieren grandes cantidades de dinero, las cuales no eran tan abultadas en los antiguos planes. La nueva coyuntura económica *exige* a las universidades españolas su adaptación al contexto internacional, por lo que estas no solo deberán recurrir a la financiación privada, sino que habrán de funcionar como una empresa, remodelando su estructura (Hirtt, 2003, Sevilla, 2010). Desde la óptica empresarial, la viabilidad de la universidad —entendida como su capacidad para generar ingresos— no puede ser dirigida por *académicos* y *burócratas*, pues sería un serio riesgo para el negocio —la universidad—. La idea es cambiar las estructuras universitarias actuales o, al menos, modificarlas para que su funcionamiento se asemeje al de cualquier empresa privada. Los nuevos proyectos y las donaciones sirven de entrada al capital privado en las universidades, o bien colocando a sus miembros o personas afines en el organigrama universitario, o bien formando parte de la dirección de los proyectos financiados, logrando así gran influencia

y alcance sobre las universidades y el personal (Sevilla, 2010: 39–47). Esta nueva reestructuración del mundo universitario no solo afecta al estudiantado, sino que también modifica la estructura del organigrama directivo y el profesorado. Si los puestos de dirección se van asemejando cada vez más a los de cualquier empresa, el profesorado también se ha visto afectado en sus funciones y en las condiciones laborales. Entre otros fenómenos, vemos cómo los contratos por horas ofrecen menos tiempo laborable, traducándose en salarios más bajos o cómo hay una carga burocrática extra para los docentes, ocupando así tiempo libre y de preparación de las materias (Sevilla, 2010).

Además de la presencia de los intereses privados en puestos influyentes, la entrada en vigor de la Declaración de Bolonia supondrá otros efectos no deseados. El mercado laboral para el que Bolonia diseña sus planes, no se ajusta a la situación española, pues, lamentablemente, España, aunque no está en la cola del desarrollo, presenta carencias productivas respecto a otras naciones. Si la educación es la que se *adapta* a la economía el producto resultante de esta —los nuevos graduados y graduadas— solo encajará en los puestos para los que fue concebido, es decir, el propio mercado preselecciona los futuros trabajadores conforme a sus necesidades, sean estas de carácter geográfico —movilidad y necesidad de otros países de mano de obra cualificada—, socioeconómico —salario, accesibilidad, etcétera— o cualquier otra. En este sentido, las universidades españolas se convierten en proveedores de trabajadores más o menos cualificados, ya sea como trabajadores cualificados o no. Paradójicamente, los recortes en educación ejecutados por los Estados convierten a estos en *enemigo* de la universidad que debe buscar alternativas para financiarse. Es aquí donde aparece en escena el capital privado como un héroe al rescate (Sevilla, 2010). Este hecho no solo se contempla en el Plan Bolonia, la Estrategia de Lisboa y en Europa 2020, donde se insta a las universidades a recurrir a la autofinanciación y, más explícitamente, a la financiación privada (EEES, 2017), sino que viene a complementarse con las condiciones de la UE y sus organizaciones, las cuales piden a las administraciones públicas que aligeren la carga económica —incluidos servicios fundamentales y universales como la educación y la sanidad—, sobre todo a los países con mayores problemas económicos y sociales, derivados de estos.



## CAPÍTULO III. CASO PRÁCTICO: UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN

Tras analizar las características y los procesos de la mercantilización de la educación, los pasos nos llevan a valorar el estado de un centro concreto, con tal de mostrar si se cumplen o no los postulados anteriores y, en caso afirmativo, ver en qué grado. Por los motivos alegados en la introducción, el centro elegido es la Universidad Jaume I de Castellón.

### 1. Financiación. Datos presupuestarios

La financiación de una universidad arroja datos relevantes sobre el estado de la misma, y más aún si analizamos su evolución en un período prudencial de tiempo. Las universidades necesitan ingresos para su funcionamiento y como entidades públicas que son, la totalidad o al menos la mayoría de esos ingresos provienen de las arcas públicas. Si atendemos a los presupuestos de la UJI desde 2008 hasta 2017, las cifras nos muestran una serie de particularidades dignas de análisis. Para comentar los números presupuestarios con mayor fluidez y claridad, hemos decidido mostrar la siguiente tabla.

Año	Presupuesto	Financiamiento autonómico ordinario <sup>8</sup>	Fin. auton. (%)	Tasas y otros ingresos	Tasas y otros (%)
2008	93.726.000 €	71.609.820 €	76,4	9.890.382 €	10,5
2009	102.762.000 €	73.644.100 €	71,6	10.610.956 €	10,3
2010	104.112.000 €	73.185.470 €	70,3	10.364.982 €	9,9
2011	114.636.000 €	73.340.937 €	63,9	11.890.095 €	10,3
2012	104.841.000 €	67.990.219 €	64,8	14.406.698 €	13,7
2013	98.109.000 €	61.413.878 €	62,6	17.026.401 €	17,3
2014	94.762.000 €	61.159.459 €	64,5	17.808.801 €	18,8
2015	91.528.000 €	61.159.459 €	66,8	18.231.660 €	19,9
2016	98.182.000 €	61.754.860 €	62,9	17.799.319 €	18,1

Tabla 3. Datos presupuestarios (UJI, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013a; 2014; 2015; 2016a; 2017).

#### 1.1. Un financiamiento adaptado a la crisis

El peso económico aportado por las instituciones públicas ha ido menguando a causa de los estragos de la crisis económica y a la consecuente reducción de la inversión pública y el lento, pero constante, desmantelamiento de los servicios sociales. Y la UJI no es una

---

<sup>8</sup> El financiamiento autonómico ordinario supone la mayor fuente de ingresos públicos, aunque las universidades reciben otras cantidades tanto a título estatal como provincial y local. Estas cantidades sumadas, representan un bajo porcentaje, situándose en torno al 5% del presupuesto, aproximadamente.

excepción. Como se observa en la tabla anterior, el financiamiento autonómico ordinario —la cuantía más importante y principal de financiación— ha disminuido en más de 10 millones de euros desde de 2008, pasando de representar el 76,6% del presupuesto al 62,9% actual. Hay que tener en cuenta las necesidades del centro y como el desarrollo de los nuevos planes de estudio requieren de una dotación económica mayor, situación que agrava todavía más la financiación y autonomía de la propia universidad, pues las administraciones públicas —quienes siguen siendo las principales fuentes de ingresos— presionan a las universidades no solo a través de la reducción de las subvenciones, sino también mediante el incremento de los tributos e impuestos que los centros deben pagar (CRUE, 2015; UJI, 2017a). Ante el *abandono* las instituciones públicas, las universidades buscan liquidez a través de otras fuentes de ingresos.

La subida de las tasas académicas es un ejemplo evidente del nuevo financiamiento universitario. En el año 2008 había unos 13.000 estudiantes en la UJI (Hernández, 2017) y el ingreso por tasas fue de 9.890.382 €, un 10,5% del presupuesto universitario (UJI, 2009). Si tomamos las cifras de 2016, el número de estudiantes se redujo en unos 1.000 y la recaudación por tasas ascendió a 17.799.319 €, un 18,1% del presupuesto (UJI, 2017a). Si bien el peso de los ingresos ha aumentado en un 7,6% en lo referente a este campo, puede verse un incremento de la recaudación por tasas de un 55,5%, evidenciando la notoria subida de las mismas. Como apunta la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) en su informe anual sobre las universidades españolas, la Comunidad Valenciana ha sufrido una subida de tasas del 93% desde 2008 hasta 2014 (CRUE, 2015: 33-35). Este aumento de precios repercute directamente en el estudiantado, quien debe acarrear con esta subida de precio, justamente cuando la ciudadanía más necesita ampliar su currículum para tener más posibilidades laborales.

A la subida de tasas hay que sumar la ayuda económica que las empresas prestan a los centros, ocupando el vacío dejado por la cada vez más insuficiente inversión pública. En la Comunidad Valenciana, la inversión privada supone el 20,04% de la financiación total de los centros universitarios públicos (CRUE, 2015: 62). Rastrear el capital privado en las universidades es un ejercicio laborioso, al menos si se trata de obtener los datos de varios años, pues en las cuentas anuales, la inyección con dinero privado se incluye en el apartado de ingresos, donde también aparecen ingresos públicos —aportación estatal y local—, donaciones y otras cantidades vinculadas a proyectos de carácter colaborador. En la UJI destacan dos benefactores de talla mundial como son el Banco Santander y la



*British Petroleum Oil* (BP), pertenecientes al sector financiero y energético, respectivamente. En 2009, el Banco Santander aportó 200.000 € y la petrolera BP 35.000 € (UJI, 2009); mientras que en el año 2014 la cifra ascendía a 460.774 € en el caso del Santander y a 70.000 € por parte de la petrolera británica (UJI, 2015), doblando su anterior aportación. Si tomamos estos referentes, vemos que en 2009, ambas multinacionales representaban apenas el 0,2% de la partida presupuestaria, llegando a significar el 0,5% en 2014. En 2016, la cifra menguó levemente, situándose en el 0,47%. Si tenemos en cuenta a los demás entes privados vemos cómo en 2009, la participación privada era, aproximadamente, de unos 360.000 € (UJI, 2010), mientras que en 2016, la cifra ascendió en torno a los 630.000 € (UJI, 2017a) —todo ello sin tener en cuenta aportaciones de las fundaciones que colaboran con la UJI, ya que algunas de ellas están vinculadas al sector empresarial, y las líneas de crédito del BEI que gestiona el Banco Santander—. El peso de la inversión privada pasó de representar el de los ingresos 0,35% en 2009 al 0,7%, aproximadamente, en 2016. A pesar de lo escaso que pueda parecer el 0,7%, la realidad es que este porcentaje se ha doblado en siete años.

## **1.2. El capital privado en la universidad: ¿filantropía o interés?**

La entrada de los capitales privados en el mundo universitario permite a estos obtener una serie de beneficios gracias a la propia universidad y el estudiantado. Su aparición en la escena educativa se presenta como una obra filantrópica, totalmente desinteresada. Es el caso del Banco Santander. El gigante financiero español ha apostado fuerte por la educación superior. La entidad que preside Ana Botín ha manifestado que, desde 2002, lleva invertidos más de 1.500 millones de euros, principalmente en España y América Latina (Banco Santander, 2017a). Dentro de esta inversión, aparte de premios y donaciones, se incluyen las llamadas *becas-hipoteca*, cuyo importe debe ser devuelto con intereses. Durante el recién acabado curso 2016/2017, el Banco Santander concedió 12.559 becas en España, cuya cuantía asciende a 25.000 € cada una, haciendo un total de 314 millones de euros. Teniendo en cuenta los intereses del 4,27% —aunque estos pueden variar— y la comisión de apertura de 500 € por beca (Banco Santander, 2017c), la entidad bancaria recuperaría los 314 millones de euros invertidos más unos veinte millones de euros gracias a los intereses generados. Si tenemos en cuenta que solo en este año el total de este tipo de becas asciende a 36.684 repartidas por todo el mundo y los diferentes préstamos que la entidad concede a proyectos empresariales y de investigación y a las propias universidades, los 1.500 millones de euros invertidos en los últimos quince años

conlleven un beneficio mayor al gasto efectuado, ya que la cuantía del dinero prestado para estos proyectos es muy superior a las becas-hipoteca estándar —dirigidas a estudiantes de grado—, pues estos incluyen desarrollos de empresas, compra de material para la enseñanza —ordenadores, mobiliario, etcétera— y reformas en las infraestructuras de los centros universitarios.

La presencia de capital privado también se hace notar desde un sector tan lucrativo como es el petrolero. BP es contribuyente habitual de algunas universidades españolas y extranjeras. En el caso concreto de la UJI la relación con la petrolera va más allá de la donación anual. Hay una especial relación entre ambas —UJI y BP—, ya que la refinería del Grao de Castellón, la cual tiene un gran peso en la economía de la ciudad y la provincia, permite la colaboración entre ambas entidades para formar a futuros trabajadores de la compañía británica. Este curso 2016/2017, el número de alumnos de la Universidad de Castellón que ha realizado sus prácticas externas ha sido de 480, como indica la Fundación Universitat Jaume I-Empresa (FUE-UJI), aunque la BP solo espera colocar alrededor de una decena de recién graduados, escogiendo los mejores expedientes (FUE-UJI, 2017a). Además, la petrolera firmó un convenio con la UJI para facilitar la movilidad de los nuevos trabajadores de BP, el cual tiene como cometido llevar a los mayores talentos a países punteros como EE. UU. (RUVID, 2012), lejos de la refinería del Grao de Castellón, dando pie a una auténtica *fuga de cerebros*. También se oferta desde la UJI la Cátedra BP, cuyos costes cubre la propia compañía petrolífera. Esta cátedra se desarrolla en torno a cinco puntos (Cátedra BP, 2016): fomentar el ahorro y la eficiencia energética, la divulgación de sus contenidos tanto a especialistas como al resto de población, contribuir al debate energético y contar con los mejores expertos, actuar como observatorio internacional y desarrollar investigaciones y proyectos energéticos.

Al rédito que estas empresas obtienen gracias a la *inversión desinteresada* que conceden a las universidades, ciertos comportamientos hacen desconfiar todavía más de estas multinacionales, pues sus nombres están salpicados por la polémica. En el caso del Banco Santander, hallamos una faceta siniestra de este, muy alejada de lo que sugieren sus campañas publicitarias y proyectos a favor de la educación y el desarrollo. Entre todas las entidades bancarias españolas que financian armamento, destaca por encima del resto el papel del BBVA y el propio Banco Santander, ya que ambas superan en cuantía al resto de entidades juntas. Esta *cooperación* no solo permite la creación de carros de combate o armas pesadas, también se construyen armas nucleares y bombas de racimo, estas últimas

usadas generalmente contra población civil. La entidad que preside Ana Botín, y que presume de colaborar con las universidades españolas con más de 300 millones de euros el curso pasado, ha invertido 1.500 millones en armamento y en empresas armamentísticas durante el año 2015 (Calvo Rufanges, 2016), pues las guerras generan más beneficios que la educación y, por lo tanto, la inversión irá acorde a las ganancias. Por su parte, la petrolera BP propone, a través de su cátedra convertirse en el garante y custodio de la sostenibilidad energética y las buenas prácticas. A las constantes subidas del precio del carburante —las cuales no se corresponden con el precio de compra del crudo—, la petrolera británica ha ido acumulando desastres naturales que han dañado notablemente su imagen y el medioambiente. Si tomamos por caso el desastre de *Deepwater Horizon*, EE. UU, en 2010, advertimos la cuestionable manera de proceder del gigante energético. La explosión de la plataforma petrolífera *Deepwater Horizon* produjo once muertos y el vertido de cantidades ingentes de crudo al Golfo de México. Con tal de no alargar el proceso y perjudicar más su imagen, BP se declaró culpable por negligencia y aceptó pagar 4.500 millones de dólares, eso sí, no hubo ningún procesado ni se pidieron más responsabilidades. Con esta forma de proceder, ¿está BP capacitada para dar consejos sobre sostenibilidad y buenas prácticas? ¿Qué sanciones impondría la petrolera si actuase como observatorio internacional?

## **2. Respecto al plan neoliberal**

El nuevo paradigma educativo neoliberal sugiere una educación vinculada a los mercados, situación que transforma la concepción de la propia educación, volviéndose un producto, o al menos, adquiriendo cualidades de mercancía. Con tal de identificar los procesos de mercantilización en la UJI de Castellón, este apartado contrastará las medidas aplicadas en la universidad con los postulados neoliberales de los que hemos ido hablando durante el texto y las cuales emanan de las máximas autoridades políticas. La intención es identificar qué implica aceptar y aplicar las medidas del EEES, ofreciendo a través de la visión de la UJI una visión general sobre la actual situación de la educación superior.

### **2.1. La educación como producto**

Como cualquier producto, la educación se valora en función a los designios de la economía, al juego de la oferta y la demanda. La necesidad recaudatoria de las universidades está vinculada a la subida de las tasas académicas, las cuales presentan una gran disparidad entre los diferentes grados que se ofertan. Varios son los factores que influyen a la hora de poner un precio u otro a cada grado, pero todos están vinculados a

la economía. Por ejemplo, las carreras con mayor salida laboral tienen un coste mayor que los grados con menores expectativas laborales. Esta situación la analizaremos a través de la UJI, donde sus tasas presentan varios rangos o niveles de grados en función a su coste, pues las diferencias son importantes. A continuación mostramos una tabla tomando como base cinco rangos de precio, los cuales comprenden todos los estudios de grados.

Rango	Área de conocimiento	Grados	Precio por crédito en la primera matrícula	Precio total del grado
1	Ciencias Sociales y Humanas	Humanidades, Historia, Derecho, etc.	16,31 €	3.914,4 €
2	Ciencias Sociales y Humanas	Magisterio, Traducción, ADE, Periodismo, etc.	17,60 €	4.224 €
3	Ciencias Sociales y Humanas	Turismo y Psicología	19,30 €	4.632 €
4	Ciencias Naturales	Ingenierías, Química, etc.	23,85 €	5.724 €
5	Ciencias Naturales	Enfermería y Medicina <sup>9</sup>	24,89 €	5.973,60 € y 8.960 €

Tabla 4. Tasas académicas de la UJI de Castellón. Curso 2016/2017 (UJI, 2016b).

Las carreras con menor salida profesional, por su *incompatibilidad* con el mundo productivo son aquellas relacionadas con el arte, las humanidades y algunas ciencias sociales. En el rango uno, hallamos grados como Historia, Humanidades o Derecho, los cuales encaminan su salida al mundo laboral dentro del sector público —en su mayoría— tienen menor cuantía, situándose esta en 16,31 € el crédito universitario. La clase siguiente también pertenece a la misma rama de conocimiento que la anterior, las ciencias humanas y sociales. Pero en esta ocasión la demanda hace aumentar los precios, pues aquí encontramos grados como Periodismo, Magisterio o Estudios Ingleses. A pesar del mayor coste que los anteriores, estos grados tienen horizontes y perspectivas diferentes, pues frente a la fuerte demanda de personal cualificado que se desenvuelva correctamente en inglés, encontramos el mundo de los medios de comunicación, que a pesar de su importancia actual, este está sobredimensionado, al igual que la educación infantil. Estas carreras ascienden a 1,29 € más por crédito. En la misma situación se halla el tercer grupo.

<sup>9</sup> El grado de Medicina cuenta con 360 créditos a superar, el resto cuenta con 240 créditos.

Al igual que las anteriores, los grados que comprende este rango pertenecen a las ciencias humanas y sociales. En esta ocasión, grados como Turismo o Psicología ascienden a 19,30 €, situándose como los más caros de su área de conocimiento. Por su parte, las ciencias positivas se sitúan como las carreras más caras de la universidad. Arquitectura Técnica, Química o cualquiera de las ingenierías ofertadas, tienen un coste de 23,85 € el crédito; solo superadas por los grados de Enfermería y Medicina, con un precio de 24,89 € el crédito. Si comparamos el grado de Humanidades con el de Medicina, vemos que el segundo cuesta 5.045,60 € más, teniendo en cuenta que se supere a la primera, pues los créditos de segunda y posteriores matrículas aumentan considerablemente el precio, pasando en el caso del grado en Medicina de 23,85 € en la primera matrícula a 43,55 € en la segunda, 92,40 € en la tercera y 123,20 € en la cuarta y posteriores (UJI, 2016b). En cualquier caso, el grado en Medicina cuesta más del doble que el de Humanidades o Historia, convirtiéndose su coste en una barrera a las clases populares y condicionando la elección de estas (Sacristán, 1968). Si bien las becas concedidas a las mejores notas ayudan al esfuerzo y al sacrificio personal, la realidad económica otorga a las clases más pudientes una mayor capacidad de elección, ya que si las calificaciones de estas no llegan a la nota de corte, la universidad privada, por un precio muy superior, aceptarán a cualquier alumno o alumna.

La cuantía de las tasas académicas y la diferencia abismal de precios entre los grados sugieren un escenario semejante al ideal neoliberal descrito por Friedman (1982) o Powell (1971). En primer lugar, las carreras adquieren un estatus de mercancías o productos, cuyo precio está sujeto a los designios del mercado. Por ello, las carreras universitarias más demandadas y las relacionadas con los sectores más punteros en la economía —como las nuevas tecnologías— tienen más posibilidades laborales y cuentan con un coste muy superior a los grados que ofrecen menos oportunidades de empleabilidad o no estén relacionados con la estimulación de la economía. De este modo, los estudiantes se convierten en clientes, quienes elegirán el producto en función de sus necesidades y posibilidades económicas, pudiendo acceder a un crédito en caso de no poder asumir los costes. Con el estudiantado como cliente, los Estados se *liberan* de parte de su carga económica y pueden centrarse en seguir pagando la deuda contraída. Por otra parte, se inicia el proceso de transición de la universidad de masas a la universidad de clases (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010), creando un filtro económico que condiciona la elección de los estudios y el centro, reproduciendo la esfera socioeconómica en el ámbito universitario

(Bourdieu y Passeron, 1996), estimulando el acceso de las clases más pudientes a la universidad y, en especial, a los grados que controlan la economía y la producción.

## **2.2. Análisis sobre los puntos proclamados por el EEES y Bolonia**

El Plan Bolonia entró en vigor el curso académico 2009/2010, dentro de la fecha establecida en la Estrategia Lisboa, la cual contemplaba la aplicación del nuevo plan de estudios en 2010 como fecha límite (EEES, 2017). Las directrices promulgadas por el EEES tratan de adaptar la educación universitaria al mundo laboral. La acumulación de conocimiento pasa a un segundo plano en favor del desarrollo de competencias *universales* adaptables a cualquier trabajo. Mediante las indicaciones del BM (1996) y el FMI (2016) podemos analizar la situación a través de los objetivos marcados por el EEES (2017).

### **a) Crear un sistema educativo compatible entre los diferentes miembros del EEES. Facilitar estudios suplementarios a las carreras.**

Esta compatibilidad de estudios fomenta la movilidad tanto en el período educativo como en la etapa laboral. En principio, se trata de crear una correspondencia entre las materias impartidas en las universidades del EEES, la cual cosa facilita la movilidad y homogeniza la educación, aunque no la hace más igualitaria. La reestructuración de los estudios universitarios consiste, principalmente, en conseguir una educación más práctica y menos teórica, garantizando el mayor éxito laboral posible a los recién graduados y graduadas. Las nuevas carreras son más cortas que sus antecesoras, las licenciaturas, y su contenido también es menor. Debido a las demandas del mercado, los nuevos estudios se adaptarán a estas, centrándose en el fomento de competencias funcionales para la vida laboral, las cuales son: el uso de las nuevas tecnologías, hablar una lengua extranjera —principalmente inglés—, trabajar en equipo, buena competencia comunicativa y las destrezas adquiridas en la educación primaria y secundaria —leer, escribir y hacer cálculo— (Hirtt, 2003).

Se busca asemejar los estudios universitarios y los centros europeos a los funcionamientos anglosajones, los cuales tienen tasas más altas y relaciones más estrechas con el sector empresarial (Sevilla, 2010). En este último sentido, podemos ver asociaciones sin ánimo de lucro como la FUE–UJI, la cual fomenta la formación posuniversitaria y al desarrollo de proyectos vinculados con el mundo empresarial. Con la intención de integrar el mundo laboral y estudiantil, la universidad, las empresas y otras entidades públicas —ayuntamientos, diputaciones...— colaboran entre sí en favor del

desarrollo económico, la adaptabilidad de los estudiantes al mundo laboral y la formación permanente (FUE–UJI, 2017b). Para ello, la UJI contará con el respaldo de varias entidades, como puedan ser empresas de la zona vinculadas al sector cerámico —Pamesa, Keraben o Esmalglass—, bancos —como La Caixa— u otras de distinta naturaleza o diferente sector productivo (FUE–UJI, 2017c). El discurso entre la FUE–UJI, el EEES y el BM sobre educación es calcado: acercar la universidad al mundo empresarial y económico y formar empleados y empleadas que encajen en los puestos que estas empresas ofrecen, dando un peso a más importante a las aptitudes útiles para el mundo laboral que la adquisición de conocimientos (Sevilla, 2010).

**b) Tener un sistema educativo de tres ciclos: grado, estudios de máster y doctorado.**

La reducción de los grados implica la necesidad de aumentar los estudios y especializarse, pues los graduados tienen graves problemas para incorporarse al mundo laboral, sobre todo, con trabajos relacionados con sus estudios. Con un año menos en el currículo —por la reducción de las licenciaturas—, la especialización se obtiene cursando un máster, en el cual no se opta a recibir beca si no se llega a una nota determinada (Sevilla, 2010). A la necesidad de adquirir el máster como gran trampolín al mundo laboral, se suma el ofrecimiento de los bancos, quienes financian las becas pertinentes en forma de créditos, ocupando el lugar del Estado (Piqueras, 2009), ya que los estudios de posgrado tienen un coste muy elevado. En España, la media se situó alrededor de los 2.600 € para los másteres no habilitantes durante el curso 2014/2015 (CC. OO., 2016: 69). Quizá a simple vista, la cifra de 2.600 € no sea de gran impacto, a menos que se tenga en cuenta que el estudiante que va a cursar un máster ya ha corrido con los gastos correspondientes al grado. Para fomentar los estudios de posgrado, el EEES propone el 3+2, que consiste en rebajar todavía más la duración de los grados, pasando estos a ser de tres años, con la obligatoriedad de estudiar la especialización de dos años, equivalente al máster en lo académico y lo económico (Sevilla, 2010). Algunas universidades españolas, entre ellas la UJI, no han accedido al 3+2 de momento. En este aspecto, los diferentes centros tienen la capacidad de elegir y, en el caso de la UJI, se llevó a cabo un referéndum en 2015 sobre la implantación o no del 3+2, cuyo resultado, a pesar de la escueta participación, fue del 91,7% en contra del modelo (El Mundo–Castellón, 2015).

**c) Implantar un sistema de créditos: European Credit Transfer System (ECTS).**

Se instaura el sistema de créditos ECTS, el cual es equivalente dentro de las universidades del EEES. En su mayoría, los nuevos grados están formados por asignaturas semestrales de seis créditos. Teniendo en cuenta que el curso académico consta de dos semestres y cada uno de ellos de cinco asignaturas —sesenta créditos por curso natural—, sumando un total de 240 por grado. A cada crédito ECTS se le ha asignado un valor de veinticinco horas. Así, las materias que consten de seis créditos, ocupan un total de 150 horas, sesenta horas presenciales y noventa horas no presenciales, que deberían ser destinadas para la elaboración de trabajos académicos (UJI, 2017b).

Al margen de lo subjetivo que pueda ser calcular un grado universitario en horas —pues la calidad de sus contenidos no tiene por qué ser mejor con esta relación de tiempo establecido—, destaca la importancia de la parte práctica. Las asignaturas de prácticas externas cuentan con un total de 300 horas y un valor de doce créditos ECTS, el doble que las materias teóricas (UJI, 2013b). Por su parte, también podemos hablar de las horas presenciales obligatorias como negativas para algunos estudiantes. Para aquellos que tengan una economía desahogada y/o hayan recibido algún tipo de beca o ayuda, los estudios presenciales no son —más allá de circunstancias personales— ningún problema; en cambio, para aquellos que provengan de familias más humildes y que no han recibido ningún tipo de beca, esta situación les supone tener que adaptar sus trabajos —en el caso que lo tengan— a los horarios de la universidad, algo que no siempre es posible y más actualmente, donde abunda la escasez de puestos de trabajo y cualquier miembro del colapsado ejército laboral de reserva está dispuesto a aceptar un trabajo prácticamente concediéndole un cheque en blanco al empresario (Bowles y Gintis, 1985).

**d) Cooperación entre los miembros para un desarrollo común.**

El punto de la cooperación y el desarrollo común entre los miembros del EEES es algo ambiguo. Dentro de una UE donde el *feedback* entre los países pertenecientes no es igual de intenso en ambas direcciones. Mientras países como España o Grecia han de hacer todo tipo de ajustes económicos, los más pudientes sí pueden garantizar una mejor accesibilidad, por lo que el concepto de desarrollo y cooperación pierden su significado original. Tomemos por caso algunos países de la UE. Hay una gran disparidad entre unos países y otros. Comisiones Obreras (CC. OO.) publicó un informe con el precio medio anual de los alumnos matriculados en estudios de grado en las universidades del EEES



durante el curso académico 2014/2015 (CC.OO., 2016). Entre las universidades más caras,<sup>10</sup> se encuentran: Inglaterra, 12.237 €; Lituania, 6.500 € y Gales e Irlanda del Norte, 5.421 € (CC. OO., 2016: 12). Estas cifras son superiores incluso al modelo a seguir, EE.UU, donde la matrícula media es de unos 4.000 €, sin tener en cuenta los centros privados, cuya cuantía es sideral (Sevilla, 2010: 32). Destaca sobre todos el caso inglés, prácticamente doblando al segundo país con las tasas más elevada, Lituania. En el polo opuesto, encontramos a Austria, Chipre, Dinamarca, Escocia, Finlandia, Grecia, Malta, Noruega y Suecia con la matrícula gratuita (CC. OO., 2016: 4). Por su parte, España tiene una tarifa media que asciende a 1.100 € por alumno y año (CC. OO., 2016:10), colocándose como la novena educación más cara de un total de 37 países que conforman el EEES.

En unas condiciones tan distintas, la cooperación y, sobre todo, el desarrollo común parecen perderse en la nada, pues si los países con salarios más bajos tienen tasas universitarias más altas y los recortes que se van aplicando van *in crescendo*, realmente lo que se genera es una situación de desigualdad que frena el progreso de esos Estados con menos potencial económico. De este modo, la cooperación se basará en exportar a los grandes talentos a las principales universidades —EE. UU., Alemania, Reino Unido, etcétera—, ahorrándose la formación de estos. Por su parte, los graduados y graduadas con menos *aptitudes*, podrán ir a los países más ricos a desempeñar tareas que los locales no quieren hacer (Sevilla, 2010).

**e) Estudios como desarrollo curricular. Los nuevos tiempos exigen una educación permanente a lo largo de la vida.**

En el actual escenario económico, el desarrollo de las nuevas tecnologías da pie a constantes pequeñas revoluciones tecnológicas. Para adaptar tanto al estudiantado y al profesorado como a cualquier trabajador y trabajadora, estos deben permanecer en un estado de formación permanente (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010). Las competencias de los alumnos y alumnas recién graduados son hoy más importantes y esenciales que el propio conocimiento adquirido o desarrollado durante el período estudiantil, el cual ahora debe extenderse hasta el final de nuestros días laborales (EEES, 2017). Esta formación constante recae en la Administración Pública —aunque cada vez menos— y en los estudiantes, librando a las empresas de los costes de formación. De esta manera, el estudiantado se convierte en una especie de *protoautónomo*, pues para acceder al mundo

---

<sup>10</sup> Las cifras reflejan el coste medio anual de los estudios de grado durante el curso académico 2014/2015.

laboral, los propios estudiantes deben sufragar su formación. La competencia por entrar en el mundo laboral aumenta la necesidad de acumular experiencia y ampliar el currículo académico, pues cuanto mayor sea, más posibilidades de encontrar trabajo de calidad. Al igual que la nueva estructura de los grados, la cual convierte los estudios posuniversitarios en casi una necesidad. La formación permanente cuenta con becas privadas que las entidades financieras ofrecen y cuyo importe se devuelve con intereses —como hemos mencionado anteriormente—. A diferencia de los autónomos que pagan desempeñar su oficio, los universitarios pagarán antes de trabajar en concepto de formación y durante su etapa laboral, devolviendo el dinero prestado (Sevilla, 2010: 108-110).

**f) Promover la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes entre los países del EEES.**

El caso de la movilidad posee una dualidad curiosa. Por un lado, el fomento del aprendizaje de otras lenguas y la posibilidad de desarrollar los conocimientos en otros centros. La incorporación del inglés como lengua vehicular entre los diversos países del EEES permite una comunicación directa entre ciudadanos de lugares distintos que hablan lenguas distintas, por lo que fomenta sin duda la movilidad, pues un estudiante belga o alemán pueden ir a España sin necesidad de hablar español, puesto que el inglés es hoy una herramienta de comunicación imprescindible, algo con lo había soñado el denostado esperanto y que nunca consiguió. Más allá de antiguos sueños, lo que se supone que iba a ser un trasvase de conocimiento y cultura entre las naciones europeas, se ha convertido en una especie de embudo donde el conocimiento solo fluye en una dirección. La grave crisis económica que sufren los países del sur y del este de Europa fomenta que los grandes talentos huyan a países que pueden invertir económicamente en sus proyectos e investigaciones, caso de Alemania o EE. UU. La realidad es que la mayoría de migrantes del sur y del este de Europa llegan a los países de Europa central y Escandinavia como mano de obra muy barata. Teniendo en cuenta la tasa de paro de países como los anteriormente citados Alemania y Reino Unido, cuya cifra es inferior al 5% (OIT, 2016), vemos cómo estos absorben trabajadores del resto de Estados europeos —y también de otros países— quienes, en muchos casos, a pesar de contar con títulos universitarios, desempeñan trabajos que no requieren cualificación alguna, ya que cobran por ellos más dinero de lo que percibirían en sus países de origen, pero menos que un trabajador nacional, situación que también se da con quienes poseen títulos universitarios y trabajan en puestos que sí están vinculados a sus estudios. Por ejemplo, en Alemania, un extranjero gana de media entre un 36% y un 28% menos que un alemán por desempeñar el mismo

trabajo (Sánchez Gutiérrez, 2013). Esto afecta fundamentalmente a los países más pobres, pues invierten dinero público en la educación de sus ciudadanos y estos, al graduarse, huyen del paro a otros países donde las naciones que los reciben no han gastado ni un céntimo de euro en su formación. Este fenómeno se da tanto en la subocupación<sup>11</sup> — universitarios que trabajan en la hostelería o de *au pair*— como en puestos específicos para gente con la titulación requerida, aunque en este segundo caso las diferencias se reducen, pero siguen existiendo.

---

<sup>11</sup> La subocupación se da cuando los graduados y las graduadas solo pueden acceder a puestos de trabajo que no requieren formación, y debido al gran número que colman el ejército de reserva laboral, los empresarios prefieren contratar universitarios en lugar de personal con menos estudios, aunque sí cumplan los requisitos para esas tareas (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010).



## CONCLUSIONES

El neoliberalismo queda identificado como la corriente más influyente en el mundo político y económico. Primero la Escuela de Viena y posteriormente la Escuela de Chicago, con Friedman como adalid, sientan las bases neoliberales y marcan distancia ante el liberalismo clásico —que sí fue progresista en su época— en el hecho fundamental del rol de los Estados, cuya función pasa de meros observadores y procuradores del bienestar general a dirigir sus esfuerzos hacia los sectores económicos y el bienestar de los mercados. Con el avance de la democracia, la mejora de las condiciones de vida y la aparición de la socialdemocracia, la ciudadanía comenzó a ser parte esencial de los Estados, pues se otorgaron derechos fundamentales como la libertad, el sufragio universal, la sanidad o la educación. Esto también ha supuesto una merma en el poder de los grandes capitales, que a través del neoliberalismo pretenden recuperar parte del poder que perdieron a costa de la ciudadanía.

El arraigamiento del neoliberalismo entre gran parte de las élites políticas y económicas y la relación entre ambas esferas hacen prosperar este tipo de políticas. La principal diferencia con el modelo anterior, la socialdemocracia, es la redistribución de la riqueza, pues esta no repercutirá en el bienestar de los ciudadanos, sino en la economía. Hemos observado durante el documento que hay una clara tendencia al alza de privatización desde la década de 1970 hasta hoy. El fenómeno no solo avanza cuantitativamente —es decir, abarca más porcentaje y más sectores económicos—, también lo hace cualitativamente, ya que tras copar las principales industrias, el sector privado ha extendido sus garras a los servicios universales como la educación o la sanidad, prestaciones que aumentan la calidad de vida y que se verían mermadas como universales, pues al adquirir un estatus de producto o mercancía su uso se restringiría en función de la capacidad económica de cada individuo. La relación de la economía, la producción y la transmisión de conocimientos —entendida como educación— de una sociedad tiene un claro nexo de unión, la sustentación del sistema productivo y las relaciones desiguales establecidas, tanto productivas como sociales. El neoliberalismo fomenta una sociedad cada vez más individualista, desigual y materialista —o consumista—, dificultando un posible proceso de cambio. La introducción de esta doctrina supone la aceptación irrenunciable de las relaciones desiguales de producción y el conformismo que predica la óptica neoliberal, cuyo concepto de desarrollo va ligado al crecimiento exponencial de la riqueza y no a la transformación del mundo, entendida

como la igualdad y la sostenibilidad. A lo largo de la historia, las clases dirigentes siempre han intentado conservar el poder (Marx y Engels, 2015) y ahora no es una excepción. Por ello, además de la defensa y difusión de sus ideas, las élites económicas van extendiendo su radio de acción más allá de la economía. La educación es buena prueba de ello.

Las inclemencias de la economía y las medidas neoliberales que defienden y difunden tanto los grandes empresarios como gran parte de los cargos políticos, han afectado a la educación directamente. La economía marca el camino de la educación adaptándola a sus caprichos cual mercancía. El filtro económico dificulta el camino de las clases populares hacia la universidad, condicionando los estudios y el futuro de este sector de la población, pues las altas tasas académicas y la reducción de becas y el endurecimiento de los requisitos para su obtención limitan sus opciones. La autonomía de las universidades queda mermada desde lo económico a lo académico. Esta medida de aumentar los precios de las tasas, se deriva de la presión a la que los acreedores someten a las naciones, pues los recortes en educación fuerzan a los centros universitarios a buscar alternativas de financiación, tales como las ya mencionadas subidas de tasas y la introducción progresiva de capital privado. De este modo, la presión económica se traslada también a las universidades. Las empresas que inyectan dinero en los centros educativos aumentan su influencia, teniendo la capacidad de decisión en determinados ámbitos. Si la estabilidad de los mercados es prioridad, los planes educativos se ceñirán a esos criterios y tratarán de surtir al mercado con una serie de graduados adaptados a sus necesidades. Los planes de estudios de estudio impulsados por el EEES cuentan con la aprobación de las grandes corporaciones privadas europeas, representadas por la ERT, pues la esfera de los negocios ha absorbido gran parte de la esfera educativa. Esta situación aumenta la dificultad de la accesibilidad a los estudios superiores se contraponen al modelo anterior. Bajo posturas socialdemócratas, el número de universitarios creció enormemente, gracias al empoderamiento de la sociedad en materia de derechos y económica. La masificación de los centros universitarios y el *overbooking* de trabajadores cualificados hacen necesaria la transformación de la universidad hacia competencias más generales, las cuales se adapten a puestos laborales que no requieren una titulación superior.

En cuanto a nuestro análisis sobre la UJI de Castellón, este recoge datos relevantes. La universidad castellanense ha sufrido un incremento desproporcionado de las tasas que no se corresponde con la situación de la mayoría de la sociedad, que todavía sigue padeciendo los efectos de la crisis. Por su parte, la entrada en la universidad del sector

privado supone otra importante vía de financiación para la universidad. Si bien los números extraídos alrededor de la UJI no suponen un porcentaje demasiado abultado, cabe destacar que este ha doblado su presencia en los últimos ocho años. Además, el peso y la importancia estratégica de algunas grandes las empresas de capital internacional suponen la colaboración bidireccional entre la universidad y estas entidades, aunque teniendo en cuenta el itinerario marcado por los nuevos planes de estudios, ideados por los grandes *lobbies*, ratificados por la UE y sus organizaciones satélite, y aplicados por los Estados–nación, la *bidireccionalidad* se vuelve de un solo sentido: la economía es lo primordial.

Podemos concluir que la UJI de Castellón, así como los demás centros del EEES, está inmersa en un proceso de mercantilización. Si bien destacan algunas medidas del Plan Bolonia como positivas —mayor peso de trabajos académicos, aprendizaje de lenguas o movilidad interuniversitaria—, el impacto de los nuevos planes de estudio ha reducido la posibilidad de ascenso social y ha empobrecido al graduado, provocando una pérdida general de cualificación, pues los estudios universitarios —además de encarecerse— no presentan garantías a la hora de encontrar trabajo y/o obtener un salario digno. A la espera de una mejora en la economía mundial y de las transformaciones necesarias en las correlaciones de fuerza entre las clases sociales, la situación nos obliga a observar atentamente los cambios educativos en los próximos años, pues si 2020 es la fecha fijada por UE y el EEES para ver los resultados, mucho han de mejorar las cosas. Sin duda el panorama que se dibuja es poco halagüeño, pues la gestión, el funcionamiento y los nuevos objetivos de la educación tienden a convertir a la universidad en una universidad–empresa.





## BIBLIOGRAFÍA

- ABADÍA, LEOPOLDO (2008): «La mejor explicación sobre la crisis financiera internacional», en *El Manifiesto*. Recuperado el 22 de enero de 2017 de <http://www.elmanifiesto.com>
- ALANDETE, DAVID (2015): «BP se declara culpable del vertido en el golfo de México y pagará 3.500 millones», en *El País*. Recuperado el 17 de julio de 2017 de <https://internacional.elpais.com>
- AMIN, SAMIR (2009): *La crisis*, Barcelona, El Viejo Topo.
- BAIGES, SISCO (2016): «Dura Barroso vende Europa a Goldman Sachs», en *El Periódico*. Recuperado el 27 de febrero de 2017 de <http://www.elperiodico.com>
- BANCO MUNDIAL (1996): *Prioridades y estrategias para la educación. Examen para el Banco Mundial*, Washington D.C., Publicaciones del Banco Mundial.
- BANCO SANTANDER (2017a): «Banco Santander, comprometido con la educación superior», en *Banco Santander*. Recuperado el 16 de julio de 2017 de <http://www.santander.com>
- BANCO SANTANDER (2017b): «Compromiso institucional» en *Banco Santander*. Recuperado el 19 de julio de 2017 de <https://www.bancosantander.es>
- BANCO SANTANDER (2017c): «Línea de crédito BEI para universidades», en *Banco Santander*. Recuperado el 16 de julio de 2017 de <https://www.bancosantander.es>
- BOURDIEU, PIERRE y JEAN-CLAUDE PASSERON (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México D.F., Fontamara.
- BOWLES, SAMUEL y HERBERT GINTIS (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
- CABRERA, BLAS y BERNARDO BÁEZ (2004): «Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre tradición y mundialización», *Sistema*, 181, 33–54.
- CALVO RUFANGES, JORDI y otros (2016): «Los bancos que invierten en armas. Actualización de la financiación de armamento nuclear, de bombas de racimo y de las principales industrias militares españolas», *Informe. Centre d'Estudis per la Pau Delàs*, 28, 5–40.
- CÁTEDRA BP (2016): «Objetivos Cátedra», en *Cátedra BP Energía*. Recuperado el 16 de julio de 2017 de <http://catedrabpenergia.uji.es>
- CARRERA, PILAR y EDUARDO LUQUE (2016): *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*, Barcelona, El Viejo Topo.
- CLIFTON, JUDITH y otros (2006): «La privatización de empresas pública en la UE ¿la vía británica o la senda europea?», *Revista de Economía Mundial*, 15, 121–153.

- COMISIÓN EUROPEA (1997): «El libro blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento* se ha concretado en realidades, en *European Commission*. Recuperado el 28 de julio de 2017 de <http://europa.eu>
- COMISIÓN EUROPEA (2017): «Government expenditure by function for European Union, 28 countries», en *Eurostat*. Recuperado el 15 de junio de 2017 de <http://ec.europa.eu/eurostat>
- COMISIONES OBRERAS (2016): «Los precios de las matrículas universitarias, becas, ayudas y beneficios fiscales en Europa. La evolución de los precios públicos del sistema universitario español entre 2011 y 2016», en *CC. OO. Enseñanza*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de <http://ccoo.upv.es>
- CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2015): *La universidad española en cifras 2014/2015*, Madrid, Crue Universidades Españolas.
- CRY, CHARLIE (2011): «Greenpeace Analyzes the Lewis Powell Memo: Corporate Blueprint to Dominate Democracy», en *Greenpeace*. Recuperado el 12 de junio de 2017 de <http://www.greenpeace.org>
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2001): Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de <https://www.boe.es>
- EKÁIZER, ERNESTO (2008): «La gran crisis financiera: causas y consecuencias», en *Público*, Recuperado el 22 de enero de 2017 de <http://www.publico.es>
- EL MUNDO–CASTELLÓN (2015): «2.886 alumnos de la UJI rechazan el 3+2. Solo un 22% de los 13.000 alumnos en el referéndum del Consell del Estudiantat», en *UJI*. Recuperado el 28 de julio de 2017 de <http://www.uji.es>
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2017): «Desarrollo cronológico», en *EEES*. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de <http://www.eees.es>
- EUROPA PRESS (2011): «Felipe González no renunciará a su pensión vitalicia y su portavoz tacha de interesado el debate», en *La Vanguardia*. Recuperado el 18 de junio de 2017 de <http://www.lavanguardia.com>
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALS (2001): «Acerca de ERT», en *ERT*. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de <http://www.ert.eu>
- EXPANSIÓN (2017a): «Alemania. Gasto público», en *Datos macro*. Recuperado el 12 de junio de 2017 de <http://www.datosmacro.com>
- EXPANSIÓN (2017b): «Presupuestos Generales del Estado. España: Educación», en *Datos macro*. Recuperado el 12 de junio de 2017 de <http://www.datosmacro.com>
- EXPANSIÓN (2017c): «Presupuestos Generales del Estado. España: Sanidad», en *Datos macro*. Recuperado el 12 de junio de 2017 de <http://www.datosmacro.com>
- EXPANSIÓN (2017d): «Reino Unido. Gasto público», en *Datos macro*. Recuperado el 12 de junio de 2017 de <http://www.datosmacro.com>

- FERRERO, IGNACIO (2002): *Milton Friedman: la política económica de un pragmata liberal*, Madrid, Publicaciones del Instituto de Estudios Económicos.
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (2016): «El FMI», en *FMI*. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de <http://www.imf.org/es>
- FRIEDMAN, MILTON (1982): *Capitalism and Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press.
- FUNDACIÓ UNIVERSITAT JAUME I-EMPRESA (2017a): «480 universitarios han realizado sus prácticas en BP», en *Fundació Universitat Jaume I-Empresa*. Recuperado el 16 de julio de 2017 de <http://www.fue.uji.es>
- FUNDACIÓ UNIVERSITAT JAUME I-EMPRESA (2017b): «Quiénes somos y qué hacemos», en *Fundació Universitat Jaume I-Empresa*. Recuperado el 15 de julio de 2017 de <http://www.fue.uji.es>
- FUNDACIÓ UNIVERSITAT JAUME I-EMPRESA (2017c): «Patronato de la FUE-UJI», en *Fundació Universitat Jaume I-Empresa*. Recuperado el 15 de julio de 2017 de <http://www.fue.uji.es>
- GARZÓN, ALBERTO (2010): «El neoliberalismo, características y efectos», en *Attac España*. Recuperado el 9 de julio de 2017 de <http://www.attac.es>
- GHERSI, ENRIQUE ALBERTO (2004): «El mito del neoliberalismo», en *El Cato*, Recuperado el 8 de julio de 2017 de <https://www.elcato.org>
- GRAMSCI, ANTONIO (1985): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Hogar del Libro.
- GRAY, JOHN NICHOLAS (1994): *Liberalismo*, Madrid, Alianza.
- HABERMAS, JÜRGEN (1999): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Madrid, Cátedra.
- HARDT, MICHAEL y ANTONIO NEGRI (2000): *Imperio*. Recuperado el 18 de febrero de 2017 de <http://diskokosmiko.mx>
- HARVEY, DAVID (2004): *El nuevo imperialismo*, Madrid, Akal.
- HERNÁNDEZ, CARMEN (2017): «La UJI registra la matrícula más baja desde que se inició la crisis», en *El Mundo*. Recuperado el 15 de junio de 2017 de <http://www.elmundo.es>
- HIRT, NICO (2003): *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*, Sevilla, Publicaciones Digitales.
- HOBBSBORN, ERIC (1998): *Historia Universal del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- JUSTO, MARCELO (2015): «Cuáles son los países más endeudados del mundo», en *BBC Mundo*. Recuperado el 19 de febrero de 2017 de <http://www.bbc.com>

- KLEIN, NAOMI (2007): «Sacrificial Wolfie. The World Bank was corrupt long before Paul Wolfowitz gave his girlfriend a raise», en *The Nation*. Recuperado el 19 de febrero de 2017 de <https://www.thenation.com>
- KLEIN, NAOMI (2010): «Chile's Socialist Rebar», en *The Nation*. Recuperado el 25 de abril de 2017 de <https://www.thenation.com>
- LÁZARO, TERESA (2017): «El FMI insiste: España tiene que subir el IVA y endurecer la reforma laboral», en *Voz Pópuli*. Recuperado el 5 de marzo de 2017 de <http://www.vozpopuli.com>
- MANDEL, ERNEST (1979): *El capitalismo tardío*, México D.F., Era.
- MARS, AMANDA (2017): «Goldman Sachs, el banco que gobierna el mundo», en *El País*. Recuperado el 5 de marzo de 2017 de <http://economia.elpais.com>
- MARX, KARL (2014): *El Capital*, Buenos Aires, Maceda.
- MARX, KARL y FRIEDRICH ENGELS (2015): *Manifiesto Comunista*, Madrid, Akal.
- MUNERA, ISABEL (2015): «De los 3.700 euros de salario medio en Dinamarca a los 1.600 de España y los 376 de Bulgaria», en *El Mundo*. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de <http://www.elmundo.es>
- MUNERA, ISABEL (2017): « El año 2016 cierra con 541.700 parados menos y la tasa cae al 18,63%», en *El Mundo*. Recuperado el 5 de marzo de 2017 de <http://www.elmundo.es>
- NAÏR, SAMI (2006): «El caso José Manuel Barroso. La financiera Goldman Sachs contrata al expresidente de la Comisión Europea», en *El País*. Recuperado el 14 de abril de 2017 de <http://internacional.elpais.com>
- NOBEL PRIZE (2017): «Most Popular Laureates in Economic Sciences», en *Nobel Prize*. Recuperado el 12 de junio de 2017 de <http://www.nobelprize.org>
- NOGUERA, ALBERT (2017): *El sujeto constituyente. Entre lo viejo y lo nuevo*, Madrid, Trotta.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2016): «Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2016», en *OIT*. Recuperado el 5 de marzo de 2017 de <http://www.ilo.org>
- PIQUERAS, ANDRÉS (2002) «La mundialització i l'educació formal» en TERRICABRAS I NOGUERAS, JOSEP-MARIA: *Reinventar l'ensenyament. Els reptes de l'educació pública catalana en l'era de la globalització*, Barcelona, CEPC, 13–45.
- PIQUERAS, ANDRÉS (2009): «El proceso de Bolonia en la crisis galopante del capitalismo tardío y reinstrumentalización universitaria o ¡especulemos también con la universidad!», en *Observatorio Internacional de la Crisis*. Recuperado el 27 de abril de 2017 de <http://www.observatoriodelacrisis.org>

- PIQUERAS, ANDRÉS (2014): *La opción reformista: entre el despotismo y la revolución*, Barcelona, Anthropos.
- PIQUERAS, ANDRÉS (2015): *Capitalismo mutante. Crisis y lucha social en un sistema en degeneración*, Barcelona, Icaria.
- POWELL, LEWIS FRANKLIN (1971): *Confidential Memorandum. Attack on American free enterprise system*, Richmond, U.S. Chamber of Commerce.
- PUERTAS GIRATORIAS (2013): «Conectando políticos y empresas», en *Puertas Giratorias*. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de <http://www.puertasgiratorias.org/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2014): «Grupos de presión», en *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de <http://dle.rae.es>
- RODRÍGUEZ-PINA, GLORIA (2017): «Presupuesto 2017: Sanidad y Servicios Sociales, todavía por debajo de niveles anteriores a los recortes», en *El País*. Recuperado el 7 de junio de 2017 de <http://economia.elpais.com>
- RED DE UNIVERSIDADES VALENCIANAS PARA EL FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN (2012): «La UJI y BP Oil renuevan su convenio de colaboración», en *RUVID*. Recuperado el 28 de julio de 2017 de <http://ruvid.org>
- SACRISTÁN, MANUEL (1968): *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Barcelona, Nova Terra.
- SAN ISIDRO, RUBÉN (2017): «¿Cuáles son los países endeudados?», en *Expansión*. Recuperado el 7 de junio de 2017 de <http://www.expansion.com>
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, ROSALÍA (2013): «Los trabajadores extranjeros en Alemania ganan un 64% del sueldo medio», en *El Mundo*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de <http://www.elmundo.es>
- SEVILLA, CARLOS (2010): *La fábrica del conocimiento. La universidad–empresa en la producción flexible*, Barcelona, El Viejo Topo.
- SEVILLA, CARLOS y MIGUEL URBÁN (2008): *De la miseria estudiantil*, Barcelona, El Viejo Topo.
- SMITH, ADAM (2014): *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones, IV*, Valladolid, Ministerio de Economía y Competitividad.
- SPENCER, HERBERT (1904): *El individuo contra el Estado*, Valencia, Francisco Sempere y Compañía.
- UNIÓN EUROPEA (2010): «Primacía del Derecho europeo», en *Eur–Lex*. Recuperado el 20 de agosto de 2017 de <http://eur-lex.europa.eu>

- UNIÓ EUROPEA (2017): «Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación», en *Eur-Lex*. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de <http://eur-lex.europa.eu>
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2009): *Cuentas anuales 2008*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2010): *Cuentas anuales 2009*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2011): *Cuentas anuales 2010*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2012): *Cuentas anuales 2011*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2013a): *Cuentas anuales. Ejercicio 2012*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2013b): *Guía Docente: HU-1035 Prácticas Externas* Castellón de la Plana, Facultat de Ciències Humanes i Socials.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2014): *Cuentas anuales. Ejercicio 2013*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2014): *Cuentas anuales. Ejercicio 2013*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2015): *Cuentas anuales. Ejercicio 2014*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2016a): *Cuentas anuales. Ejercicio 2015*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2016b): *Taxes acadèmiques de Grau. Curs 2016/2017 en UJI*, Castelló de la Plana, Vicerektorat d'Estudiants, Ocupació i Innovació Educativa.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2017a): *Cuentas anuales. Ejercicio 2016*, Castellón de la Plana, Servicio de Información Contable.
- UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ (2017b): «SIA. Sistema d'Informació Acadèmica», en *UJI*. Recuperado el 1 de octubre de 2017 de <http://ujiapps.uji.es/sia>
- ZARCO, ÁLEX (2010): *La hegemonía neoliberal en la educación: la expulsión necesaria de la democracia*, Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I.

## ANEXOS





## **Anexo I. Abreviaturas y siglas**

<b>ADE</b>	Administración y Dirección de Empresas
<b>BBC</b>	<i>British Broadcasting Corporation</i>
<b>BBVA</b>	Banco Bilbao Vizcaya y Argentaria
<b>BCE</b>	Banco Central Europeo
<b>BEI</b>	Banco Europeo de Inversiones
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BP</b>	<i>British Petroleum</i>
<b>CC</b>	Coalición Canaria
<b>CC. OO.</b>	Comisiones Obreras
<b>CiU</b>	<i>Convergència i Unió</i>
<b>CRUE</b>	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EE. UU.</b>	Estados Unidos
<b>ERT</b>	<i>European Round Table of Industrials</i>
<b>etc.</b>	etcétera
<b>Fin. auton.</b>	Financiación autonómica
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>FUE–UJI</b>	Fundación Universidad empresa de la Universitat Jaume I
<b>Gto. Pub.</b>	Gasto Público
<b>IU</b>	Izquierda Unida
<b>IVA</b>	Impuesto sobre el Valor Añadido
<b>LGTBI</b>	Colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales
<b>LOU</b>	Ley Orgánica de Universidades

<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>OECE</b>	Organización para la Cooperación Económica Europea
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>ONU</b>	Organización de Naciones Unidas
<b>pág.</b>	página
<b>PAH</b>	Plataforma de Afectados por la Hipoteca
<b>PIB</b>	Producto Interior Bruto
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>PNB</b>	Producto Nacional Bruto
<b>PNV</b>	Partido Nacionalista Vasco
<b>PP</b>	Partido Popular
<b>PSOE</b>	Partido Socialista Obrero Español
<b>R. Unido</b>	Reino Unido
<b>RAE</b>	Real Academia Española de la Lengua
<b>RUVID</b>	Red de Universidades Valencianas para el fomento de la Investigación, el Desarrollo y la Innovación
<b>TJUE</b>	Tribunal de Justicia de la Unión Europea
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>UJI</b>	Universitat Jaume I de Castelló
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>URRS</b>	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Unión Soviética
<b>W.</b>	Walker (George Walker Bush)

## Anexo II. Tablas

Las referencias bibliográficas que aparecen en este anexo de tablas, están detalladas en la bibliografía.

**Tabla 1. Sector Público Empresarial en la UE, 1970–2000 (pág. 15)**

La *tabla 1* ha sido reproducida exactamente como en la fuente de donde se extrajeron (Clifton, 2006: 138), aunque el número de países era mayor y aquí solo se muestran seis de un total de veintiocho.

	Sector industrial			Sector Financiero			Transportes y comunicaciones			Sector energético		
	1970	1990	2000	1970	1990	2000	1970	1990	2000	1970	1990	2000
<b>R. Unido</b>	14%	1%	0%	1%	0%	0%	65%	32%	16%	97%	67%	9%
<b>Alemania</b>	5%	1%	2%	19%	31%	28%	76%	70%	47%	60%	60%	51%
<b>Francia</b>	4%	13%	3%	14%	34%	10%	64%	59%	57%	74%	79%	75%
<b>Italia</b>	8%	10%	2%	12%	9%	4%	60%	81%	63%	72%	85%	41%
<b>España</b>	7%	4%	1%	2%	3%	1%	38%	32%	24%	28%	41%	6%
<b>Grecia</b>	1%	1%	2%	11%	31%	41%	33%	45%	37%	18%	62%	53%

**Tabla 2. Gasto Público en educación y sanidad (pág. 17)**

Los datos mostrados en la *tabla 2* han sido reproducidos exactamente como en la fuente de donde se extrajeron (Comisión Europea, 2017), aunque el número de países era mayor y aquí solo se muestran seis de un total de veintiocho y la media de la UE.

Países	Porcentaje del PIB en educación	Porcentaje del PIB en sanidad
<b>UE (media)</b>	4,9%	7,2%
<b>Dinamarca</b>	7%	8,6%
<b>Reino Unido</b>	5,1%	7,6%
<b>Alemania</b>	4,2%	7,2%
<b>Portugal</b>	6%	6,2%
<b>Grecia</b>	4,3%	4,5%
<b>España</b>	4,2%	6,2%

**Tabla 3. Datos presupuestarios de la UJI de Castellón (pág. 37)**

Los datos de la *tabla 3* han sido extraídos y recopilados de varios documentos (UJI, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013a; 2014; 2015; 2016a; 2017). Los porcentajes fueron calculados por cuenta propia.

Año	Presupuesto	Financiamiento autonómico ordinario	Fin. auton. (%)	Tasas y otros ingresos	Tasas y otros (%)
2008	93.726.000 €	71.609.820 €	76,4	9.890.382 €	10,5
2009	102.762.000 €	73.644.100 €	71,6	10.610.956 €	10,3
2010	104.112.000 €	73.185.470 €	70,3	10.364.982 €	9,9
2011	114.636.000 €	73.340.937 €	63,9	11.890.095 €	10,3
2012	104.841.000 €	67.990.219 €	64,8	14.406.698 €	13,7
2013	98.109.000 €	61.413.878 €	62,6	17.026.401 €	17,3
2014	94.762.000 €	61.159.459 €	64,5	17.808.801 €	18,8
2015	91.528.000 €	61.159.459 €	66,8	18.231.660 €	19,9
2016	98.182.000 €	61.754.860 €	62,9	17.799.319 €	18,1

**Tabla 4. Tasas académicas de la UJI de Castellón. Curso 2016/2017 (pág. 42)**

Los datos mostrados en la *tabla 4* han sido extraídos exactamente como en la fuente de donde se extrajeron (UJI, 2016b), a excepción del rango, como añadido propio.

Rango	Área de conocimiento	Grados	Precio por crédito en la primera matrícula	Precio total del grado
1	Ciencias Sociales y Humanas	Humanidades, Historia, Derecho, etc.	16,31 €	3.914,4 €
2	Ciencias Sociales y Humanas	Magisterio, Traducción, ADE, Periodismo, etc.	17,60 €	4.224 €
3	Ciencias Sociales y Humanas	Turismo y Psicología	19,30 €	4.632 €
4	Ciencias Naturales	Ingenierías, Química, etc.	23,85 €	5.724 €
5	Ciencias Naturales	Enfermería y Medicina	24,89 €	5.973,60 € y 8.960 €



