



## El impacto de la crisis económica global en la educación. Repercusiones sobre la Educación Superior, 2008-2014

*The impact of the global economic crisis on education. Repercussions on  
Higher Education, 2008-2014*

Luis Miguel Lázaro Lorente

Lázaro Lorente, L. M. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación. Repercusiones sobre la educación superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), junio-octubre, pp 13-30.

### Resumen

A partir de 2008 se instala en las economías de todo el mundo una profunda situación de crisis económica. Una de las consecuencias más indeseables de esa inestabilidad de las economías nacionales es el desarrollo por parte de los gobiernos de políticas de recorte sistemático de la financiación en los servicios sociales básicos tales como sanidad y educación. Esas intervenciones no han hecho sino incrementar de manera creciente las desigualdades sociales y precarizar todavía más a los grupos sociales más desfavorecidos. Ya ocurrió con la crisis económica de los años treinta en Estados Unidos y Europa y se repitió, con carácter más global, en los años setenta. Ese modelo de intervención reduciendo la financiación de la educación pública ha vuelto ahora a aplicarse, con más o menos intensidad según los países, en casi todo el mundo. En el caso de la educación, y en particular la Educación Superior, el impacto de la crisis económica ha sido especialmente visible. No obstante, según el país de que se trate y la intensidad con la que se sufre la crisis económica, se constatan tanto diferencias nacionales como áreas y prioridades también diferenciadas.

**Palabras clave:** crisis económica- globalización- políticas de austeridad en educación- crisis y educación- precarización de la educación superior

### Abstract

Since 2008 a deep economic crisis in economies throughout the world set in. One of the most undesirable consequences of this instability in the national economies is the triggering of austerity policies which favour cuts in public spending and the reduction of social services such as health and education. Such practices have only increased social inequalities and made the poorer social groups suffer even more precarious conditions. We saw this in the economic crisis of the thirties in the United States and in Europe and the same thing happened, in a more global scale, in the seventies. This model of intervention reducing the financing of public education has now been applied, with more or less intensity depending to the countries, almost everywhere. In the case of education, and particularly the case of Higher Education, the impact of the economic crisis has been especially noticeable. However, there are varying degrees in the austerity measures adopted depending on the countries —how hard they have been hit by the economic crisis, areas and priorities.

**Keywords:** economic crisis- globalization- austerity policies on education - crisis and education- increase in levels of precarity in Higher Education



La crisis económica que se adueña de las economías desarrolladas a partir de 2008 ha adquirido desde entonces un carácter global que está afectando por igual a los sistemas económicos de los países emergentes y a los en desarrollo. A juicio de Joseph Stiglitz se trata de “la peor crisis económica desde la Gran Depresión, la primera recesión global en la nueva era de globalización” (2009, p. 281). Para Varghese, “la recesión más sincronizada de todos los tiempos” (2010, p. 8), ya que ningún país escapará a ella en mayor o menor grado. En el caso de Europa, cuando todavía faltaba algo más de tiempo para agudizarse la situación de crisis, la Comisión de la Unión Europea, al lanzar su Estrategia 2020, *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e Integrador*, daba cuenta de la situación inicialmente generada:

La reciente crisis económica no tiene precedentes en nuestra generación. Los constantes progresos en materia de crecimiento económico y creación de empleo registrados durante la última década han desaparecido: nuestro PIB cayó un 4 % en 2009, nuestra producción industrial retrocedió a los niveles de los años 90 y 23 millones de personas (el 10 % de nuestra población activa) se encuentran actualmente en paro. La crisis ha provocado un fuerte choque para millones de ciudadanos y ha sacado a la luz algunas carencias fundamentales de nuestra economía. (Comisión de la Unión Europea, 2010, p. 8)

El discurso de la “crisis”, en su presentación a la opinión pública, se ajusta al patrón de la política como espectáculo que estudia Murray Edelman. Hablamos, en buena medida, de símbolos e imágenes más que de hechos, de un constructo social que tiene unos referentes ideológicos precisos detrás y responde a concretos intereses políticos y económicos (Edelman, 1985). La vaguedad del lenguaje político que se emplea para defender que las políticas de austeridad traerán para el conjunto de los ciudadanos un mañana mejor, en realidad busca legitimar, sobre todo, la imposición “de sacrificios desiguales en el presente: recortes en prestaciones sociales; restricciones de libertades civiles; presupuestos austeros; incrementos del paro, del coste de la vida, y los impuestos” (Edelman, 1985, p. 206). Se utiliza para su presentación ese lenguaje Orwelliano del que habla Lakoff que significa lo contrario de lo que dice. Ese discurso político de la crisis, como todos, tiene un marco conceptual de referencia que contribuye a la conformación de la opinión pública (Lakoff, 2004, pp. 16-19). Aquí es visible ese marco en el modelo que Lakoff asigna a los conservadores, “la moralidad del padre estricto”. Un padre —una madre en este caso, Alemania o la Comisión Europea— que sabe lo que necesita y conviene a sus hijos —aquí los países con una crisis fiscal más aguda: Grecia, Portugal, Irlanda y España— y, por tanto, sin preguntar ni pedir explicaciones de quién es la culpa de lo ocurrido, han de aplicar durísimos programas de ajuste fiscal, recortando en servicios sociales básicos como la sanidad y la educación e incrementando la precarización de los grupos sociales más vulnerables.

Joseph Stiglitz (2012) desmonta el argumento de Alemania que atribuye la crisis fiscal de esos países citados a un exceso de gasto público, a un gasto irresponsable. Señala que, al menos para Irlanda y España, no es verdad. Para él, las políticas económicas que como respuesta a la crisis se están adoptando, a lo que dan lugar de forma simultánea es a “una mayor desigualdad y a un menor crecimiento” (p. 11). Además, considera que “Ninguna economía grande —y Europa es una gran economía— ha conseguido salir de una crisis al tiempo que imponía austeridad. La austeridad, de forma inevitable y predecible, siempre empeora las cosas” (pp.16-17). Y concluye: “El dolor que está padeciendo Europa, sobre todo la gente pobre y los jóvenes, es innecesario” (p.21).

## 1. Un patrón de política pública en educación históricamente consolidado

Una buena parte del impacto negativo de esas iniciativas de respuesta política y económica, con el recorte de inversión pública asociado, se ha proyectado sobre la educación en todos sus niveles y modalidades. No es, desde luego, ni la primera crisis económica global ni la primera vez que los recortes en inversión social y educación se convierten en una de las manidas estrategias de los gobiernos para recortar el déficit público de los países. Y resulta inevitable buscar los paralelismos históricos entre las políticas de recortes desarrolladas en el ámbito de la educación en crisis económicas globales en etapas históricas previas y las que ahora se desarrollan.

La crisis económica mundial, la Gran Depresión, desatada como consecuencia del crack de la Bolsa de Nueva York el jueves 24 de octubre de 1929, el Black Thursday, se extenderá rápidamente más allá de Estados Unidos alcanzando una dimensión global. Las respuestas gubernamentales recortando la inversión y el gasto públicos afectarán de lleno a los sistemas educativos. Empezando por el país en el que estalla la crisis. La igualdad de oportunidades, generalizando el



acceso a las escuelas públicas, que en esos momentos ya “se ha convertido en el ideal de nuestra sociedad democrática” (Educational Policies Commission, 1940, p. 1), se verá seriamente comprometida. Los recortes generalizados en los diferentes Estados de la Unión, que sufren el estrangulamiento de su financiación a causa de una menor recaudación fiscal, dibujarán una década más tarde un panorama bien alejado del sueño americano de oportunidades para todos al margen de raza, clase o sexo (Lázaro Lorente, 2013). De hecho, el resultado de todos esos condicionantes es que, en ese momento, casi un millón de niños están sin escolarizar y muchos más asisten a escuelas de baja calidad, y sólo una minoría de los jóvenes completa su educación secundaria (Educational Policies Commission, 1940).

Pero no será una situación ceñida solamente al caso de Estados Unidos. La crisis fue mundial y la respuesta a ella también. Políticas generalizadas de recortes drásticos en la inversión pública fueron la respuesta habitual de los gobiernos. En ese contexto los presupuestos destinados a la educación pública sufrirán una fuerte contracción, con la excepción, por razones diferentes, de Italia, España y Ecuador (De la Fuente Herrera, 1935, p. 33). Esencialmente, a través, sobre todo, de dos medidas a las que, décadas más tarde, en situaciones similares volverá a recurrirse: la reducción y/o congelación de salarios, la degradación de las condiciones de trabajo del profesorado, y la paralización de la construcción y mejoras de las infraestructuras educativas. Políticas que por diferentes organizaciones serán regularmente criticadas en distintos foros internacionales a comienzos de los años treinta. Entre otros, el Comité ejecutivo de la *Oficina Internacional de Educación*, en su resolución de 16 de abril de 1932; el *Consejo Internacional de las Mujeres*, en sus resoluciones adoptadas en la reunión de Estocolmo, en junio de 1933; la *Federación Internacional de las Asociaciones de Maestros*, en las conclusiones adoptadas en su masivo Congreso Internacional celebrado en España, en Santander del 10 al 12 de agosto de 1933, con representaciones de más de treinta países; la *Federación Universal de las Asociaciones Pedagógicas (World Federation of Education Associations)* en su Congreso Internacional en Dublín en agosto de 1933; la Comisión Internacional de *Cooperación Intelectual* de la Sociedad de Naciones el 22 de julio de 1933; y la XIV Asamblea de la Sociedad de Naciones de septiembre de 1933 (De la Fuente Herrera, 1935, p. 33).

Me parece especialmente interesante, por el indudable paralelismo histórico con las actuales estrategias de recortes sistemáticos en educación que padecemos, detenerse en las lúcidas y críticas consideraciones a ese tipo de políticas educativas que encontramos en la Recomendación nº 3, “Las economías en materia de instrucción pública”, aprobada en la *Tercera Conferencia Internacional de Instrucción Pública*, celebrada en Ginebra del 16 al 20 de julio de 1934 organizada por la *Oficina Internacional de Educación*.

La Conferencia “Llama la atención de los Gobiernos sobre las graves consecuencias que pueden traer las economías realizadas en el terreno de la educación”, forzados algunos gobiernos “por las circunstancias creadas por la crisis económica”, sugiriendo que esas economías “se busquen en otros terrenos que afecten menos directamente al progreso material y espiritual”. Y entiende que “sería peligroso formar para el porvenir una generación de ciudadanos insuficientemente preparados física, intelectual y moralmente, e ineptos, por lo tanto, para resolver los temibles problemas que plantea la reorganización del mundo”. Atendiendo al hecho de que las “reducciones más peligrosas son las reducciones globales efectuadas sin tener en cuenta la utilidad y la eficacia de las instituciones sacrificadas”, pide que las posibles restricciones en el área de la educación no se impongan en los presupuestos de los Estados sin haberlas sometido a la consideración de los expertos y responsables de los Ministerios de Educación.

Abordando la aplicación de posibles recortes en áreas concretas, la Conferencia señala que “La reducción de los sueldos del personal docente constituye un serio peligro para el reclutamiento de sus miembros, los cuales deben constituir una clase seleccionada, ya que se les confía el porvenir de la nación”. Y, especialmente, defiende la necesidad de seguir manteniendo la orientación renovadora de la práctica pedagógica desde los años veinte a través de las instituciones circunesculares. Así, sostiene que

*Las reducciones no deberían sacrificar nada de lo que contribuye a la salud física y moral de los niños: locales escolares higiénicos, cantinas escolares, campos de juego, colonias escolares, así como los servicios de asistencia social, los cuales han dado a la escuela actual una orientación nueva y resultan, en tiempos de crisis, más necesarios que nunca* (Tercera Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1934, pp. 46-47).

Recomienda, además, “evitar las reducciones que afectando al material escolar pueden comprometer los resultados de la enseñanza”; no aumentar la ratio en las aulas “hasta el punto de debilitar el valor de la enseñanza y comprometer la salud de los alumnos”; y mantener en funcionamiento la inspección escolar, “de la que depende en parte el valor de la enseñanza” (Tercera Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1934, p. 47).



Casi medio siglo después, en el contexto de una segunda crisis económica mundial a causa de la crisis del petróleo de 1973, nuevamente la recesión se instala con mayor o menor agudeza tanto en países desarrollados como en desarrollo, con la excepción de China, de manera bastante generalizada y con distintos niveles de intensidad. En cualquier caso, la mayoría de los distintos gobiernos se centrarán en la reducción de la inversión pública como respuesta al problema del menor desarrollo económico y se aplican a desarrollar la “estrategia de los recortes”, especialmente en educación (Wirt y Harman, 1987, p. 14). En el caso de España, la coyuntura era bien difícil en un contexto además de transición política. El país afrontaba el doble desafío de un crecimiento económico muy precario y la necesidad de atender a una creciente población escolar, junto con la necesidad de mejorar las infraestructuras educativas (Pankhurst, 1979, p. 13).

No muchos años más tarde, las crisis regionales derivadas de las políticas de ajuste estructural impuestas en América Latina, el Este Asiático y África subsahariana en los años ochenta y noventa por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, desarrollando duras medidas económicas de corte neoliberal, afectarán y comprometerán el desarrollo de la educación ante la sistemática reducción de las inversiones en esa área. En el caso concreto de América Latina, la crisis de la deuda externa a comienzos de los años ochenta, materializada en el estancamiento económico de la región, con aguda inflación, desempleo y merma de los ingresos, dibujará el peor panorama posible. En 1988 el Banco Mundial señalaba a la región como la más endeudada del mundo; de hecho, once de los diecisiete países “altamente endeudados” del mundo eran latinoamericanos (Reimers, 1990, p. 6). La contracción económica derivada de esa situación de endeudamiento asfixiante tuvo un impacto claramente negativo sobre los porcentajes de gasto público en educación en los países de la región (Reimers, 1990, pp. 14 y 16). Aunque no en todos los países, se produjeron reducciones de salarios de los docentes, y, de manera generalizada, recortes sustanciales en los gastos para los materiales de enseñanza (Reimers, 1990, pp. 28-29).

## 2. Globalización de la crisis económica en su impacto en el terreno de la educación

Una primera mirada a los efectos de la crisis económica sobre la educación nos permite ver que ya desde 2008 y 2009 su impacto negativo tiene un carácter claramente global, al margen de los diferentes niveles de intensidad y sus consecuencias concretas en cada país (Education International, 2009). Esa perspectiva nos ayuda a contextualizar mejor lo ocurrido en Europa. Efectivamente, el impacto de la crisis tendrá carácter global y los efectos sobre salud y educación se harán sentir en el medio plazo, con más agudeza en los países en desarrollo, con “reducciones de los costos por alumno, recortes en los costes de funcionamiento de las escuelas e incremento del deterioro de la calidad de la educación” (Chang, 2010, p. 16). Con una gran variabilidad debido a contextos y niveles de desarrollo bien diferentes y fortaleza de las instituciones del Estado, se produjo una contracción del gasto social incluido el de educación aunque se mantenga inicialmente su protección por parte de los Estados (Lewis y Verhoeven, 2010, pp. 15-18 y 21). Esa protección inicial se debilitará según siga activa la crisis.

Buena parte de los estudios de la primera época, realizados en 2009, tienen una óptica optimista o tranquilizadora acerca de los efectos de la crisis, es el caso del Fondo Monetario Internacional cuyo “ciego optimismo” denunciaba Naciones Unidas (United Nations, 2011, p. 2). En realidad no adivinaban lo que realmente ocurrió en los años siguientes, donde verdaderamente empiezan a ser visibles todos los graves problemas que se generarán a partir de 2011 y 2012, también en educación. Las previsiones de la UNESCO para potenciales recortes en la financiación de la educación en los países en desarrollo planteadas en el Informe Mundial de Seguimiento del programa Educación para Todos de 2010 eran claras a propósito de las amenazas que se cernían sobre el cumplimiento de los seis objetivos definidos en Dakar en 2000 (UNESCO, 2010).

En los países en desarrollo, en los últimos años, se ha reducido el peso de la Ayuda Oficial al Desarrollo aportada por los países de la OCDE. La crisis ha acentuado esa política de reducción (UNESCO, 2009). Esta dinámica está comprometiendo los avances logrados en escolarización en primaria desde el año 2000 en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio a término* en el 2015. También el conjunto de los seis objetivos del programa Educación para Todos gestionado por UNESCO desde el año 2000 y con la misma fecha fijada de 2015 para alcanzar las metas propuestas (Mok, 2008; UNESCO/UIS, 2009). La situación de los países en desarrollo se ha complicado desde 2009 a causa de la crisis económica del Norte por su ya débil situación económica que de por sí no alcanza para sostener sus sistemas educativos sin el flujo sostenido de la Ayuda Oficial al Desarrollo (Bray&Varghese, 2009; United Nations, 2011). Su posición de desigualdad en los inter-



cambios económicos, su dependencia les hace especialmente vulnerables a una crisis económica global que va a hacer todavía más difícil mantener siquiera esos niveles mínimos de gasto social.

Desde la UNESCO, en 2009, ya se alertaba de que el inevitable incremento de la pobreza asociado al impacto negativo de la crisis en los países en desarrollo trae “el trabajo infantil, el deterioro de la alimentación, la reducción del gasto social y la demanda de educación al tiempo que se agravan las deficiencias existentes del sistema educativo”. A pesar de estar en el comienzo de la crisis, ya se observaban signos claros de vulnerabilidad en muchos países tales como “presupuestos de educación sometidos a presión, reintroducción de las tasas escolares, abandono escolar, aumento de la inseguridad alimentaria y la malnutrición, y la exacerbación de las desigualdades” (Working Group on Education For All, 2009, p. 1). Con más o menos intensidad según las regiones del mundo y países, todos los niveles del sistema educativo iban a verse afectados por los recortes presupuestarios en educación forzados por la crisis económica (UNESCO, 2009).

Lógicamente las primeras manifestaciones del impacto negativo de la crisis económica sobre los sistemas educativos se hicieron más visibles en los países desarrollados, el epicentro de una crisis finalmente global en un mundo global e interdependiente. Si bien es cierto que para algunos países europeos los efectos perturbadores de los recortes presupuestarios en educación fueron más acusados, países de la OCDE como Japón o Estados Unidos se verán igualmente afectados. En el caso de Japón, el presupuesto de educación en 2013 se recortó un 0.8% en un contexto de recortes presupuestarios más amplios del gobierno en respuesta a la crisis. En 2014, el presupuesto en educación se incrementó un 0.7%, pero en el apartado de inversión en Ciencia y Tecnología se redujo un 1.6% (MEXT, 2014).

En Estados Unidos, en los cursos escolares 2008-09 y 2009-10, muchos distritos escolares redujeron sus gastos con un impacto mínimo en los estudiantes ajustando las calefacciones, posponiendo proyectos de mantenimiento y construcción, despidiendo personal de administración y de servicios, y eliminando los viajes no esenciales. Sin embargo, en el año escolar 2010-11, la mayoría de los distritos tuvieron que hacer recortes que afectaban a los estudiantes más directamente: despido de profesores, que a su vez aumentó el número de alumnos en las clases; cierre de escuelas en algunos Estados; recorte de actividades extracurriculares; recorte en los cursos no requeridos para la graduación; eliminación de la escuela de verano; adopción de una semana escolar de cuatro días; eliminación de excursiones escolares; y recorte en los programas de desarrollo profesional para maestros y en los del personal de las escuelas. En el curso 2011-12, 33 Estados y el Distrito de Columbia recortaban en el K-12 la financiación para ayudar a equilibrar sus presupuestos. Los recortes fueron amplios y profundos, afectando incluso a las áreas presupuestarias más importantes: financiación general de los Estados a los distritos escolares locales; financiación de los libros y materiales escolares; programas para estudiantes dotados y talentosos; programas para Preescolares y postescolares; financiación para la formación y preparación de los docentes; ayudas para la construcción de escuelas; asignaciones para el personal de administración; y ayudas dirigidas a las escuelas *charter* (Hull, 2010).

Los recortes en la financiación de la educación pública norteamericana han continuado. Al menos 35 Estados estaban proporcionando menor financiación por estudiante en el curso escolar 2013-14 de lo que aportaban antes de que empezara la crisis económica. Catorce de esos Estados recortaron la financiación por alumno en más de un 10 por ciento. A pesar de que la mayoría de los Estados experimentaron un modesto incremento de sus ingresos fiscales, al menos 15 Estados aportaban a los distritos escolares locales menor financiación por alumno en el curso 2013-14 de la que daban en el curso anterior. El problema es que las escuelas del K-12 en cada Estado dependen en gran medida de esa ayuda estatal. Aunque la proporción varía según el Estado, en promedio, cerca del 44 por ciento de los gastos totales de educación en Estados Unidos proviene de fondos estatales. Los recortes a nivel estatal significan que los distritos escolares locales tienen que o bien reducir los servicios educativos que prestan o aumentar los ingresos fiscales locales para cubrir el déficit, o bien ambos. En aquellos pocos Estados en los que en el curso escolar 2013-14 aumentó la financiación por alumno ésta no alcanzaba como para compensar los recortes realizados en los años anteriores (Leachman & Mai, 2014, pp. 1-3).

## 2.1. – Recortes en educación en Europa

En el caso de Europa, los países de su periferia fueron los más afectados —Irlanda, Portugal, Grecia, España—, pero la crisis dañó de manera también importante a los Estados Postcomunistas de la Europa del Sureste que forman su otra periferia geográfica —Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Rumania, y Serbia—, incluso más a los que no forman parte de la Unión Europea, y muestra la vulnerabilidad de sus modelos eco-



nómicos. Un impacto que no sólo pone en peligro la expansión de los programas sociales, incluida la oferta pública de educación, sino la misma sostenibilidad de los actuales (Shani, 2013, p. 27). Además, los países de esa región que, para afrontar el déficit fiscal, recibieron préstamos del FMI asumieron como contrapartida un compromiso de todavía mayor austeridad presupuestaria (Education International, 2010, p. 3).

Education International/Internationale de l'Éducation/Internacional de la Educación, la federación mundial que agrupa a cuatrocientos sindicatos de la enseñanza de 170 países y territorios, planteó entre 2008 y 2009 una encuesta entre sus asociados acerca de los efectos iniciales de la crisis económica en el funcionamiento de los sistemas educativos. Respondieron 48 sindicatos de 43 países de todo el mundo, 21 de los cuales eran de Europa. En 2010 la encuesta se actualizó con las respuestas de 62 sindicatos de 48 países. Sobre la base de esos informes, retomando la información referida a Europa, puede trazarse un panorama que refleja bien los primeros efectos de las políticas de austeridad — *austericidio* para muchos— con recortes presupuestarios importantes en el terreno de la educación. De acuerdo con esas informaciones iniciales, en casi la mitad de los países de Europa (10 de un total de 21 países), el sistema educativo se enfrentó a recortes presupuestarios, en diferente grado y partida, como consecuencia de la crisis económica global. Estos países fueron: Austria, Finlandia, Alemania, Irlanda, Italia, Moldavia, Noruega, Polonia, España y el Reino Unido. Los recortes se realizaron, en la mayoría de los casos, como resultado de una reducción del gasto público en general en la educación, pero en otros casos, como consecuencia de las reducciones de impuestos, o sólo en determinadas áreas de la educación. Los once países en los que los sistemas educativos no afrontan en 2008 recortes como consecuencia de la crisis económica global incluyen: Azerbaiyán, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Georgia, Malta, Países Bajos, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza. Sin embargo, algunos de estos países disminuyeron los fondos para la educación en los años siguientes, casos, por ejemplo, de Portugal, Suiza y Suecia (Education International, 2010).

De acuerdo a los datos proporcionados por el posterior informe de EURYDICE —en algún punto no coincidente con los de Education International—, la crisis económica-financiera afectó a los presupuestos nacionales de educación de 2011 y 2012—en especial este último año— en 17 de los 24 países de la Unión Europea de los que se disponía de datos. Los países que ya en 2010 y 2011 afrontaban déficits importantes en sus presupuestos generales (Irlanda, Grecia, España, Francia, Chipre, Lituania, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, el Reino Unido e Islandia) fueron los más aquejados. En total, en el año 2011 y/o 2012, los recortes en el presupuesto de la educación se hicieron en veinte países/regiones para las cuales se disponía de datos. Se aplicaron recortes de más del 5% en: Grecia (19%), Italia (15%), Chipre (15%), Letonia (10%), Lituania (7%), Hungría (7%), Portugal (13%), Rumania (13%), el Reino Unido (Gales/10%) y Croacia (5%). Reducciones entre el 1% y el 5% se observaron en la Comunidad francesa de Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Estonia, Irlanda, España, Francia, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, y Reino Unido- Escocia. Por el contrario, nueve países/regiones aumentaron sus presupuestos de educación en el año 2011 y/o 2012 entre el 1% y el 5% en términos reales a precios constantes: Comunidad francesa de Bélgica, Irlanda, Letonia, Austria, Rumania, Eslovaquia, Finlandia, Suecia e Islandia. Y cuatro países/regiones (Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo, Malta y Turquía) tuvieron un aumento en términos reales de más del 5% (EuropeanCommission/EACEA/EURYDICE, 2013).

Siguiendo la lógica histórica de la “estrategia de los recortes”, en Grecia, Estonia, Lituania y Rumania se llevaron a cabo a través de la disminución de los salarios docentes. En Estonia se aplicaron también por medio del cierre de escuelas por razones demográficas, y en Portugal e Irlanda, sobre todo mediante los recortes de salarios, y en el caso de Portugal además a través de la reorganización de las escuelas con fusiones y cierres. En un tercio de los países con datos se redujo el número de profesores en 2011 y/o 2012, tanto por la reducción del número de alumnos como también por los recortes de la financiación pública. Como ya sucediera en los años treinta y en crisis globales posteriores, el recorte y/o congelación de los salarios del profesorado será una herramienta habitual. Algunos países ya lo habían hecho en 2010—Irlanda, España y Rumania—, otros en 2011 y/o 2012 congelaron los salarios de sus docentes en Estonia, Letonia, Lituania, Bulgaria, Italia, Hungría, Eslovaquia y Croacia. Solo en la República Checa, Polonia, Eslovaquia e Islandia, tras reformas de la estructura salarial, se incrementaron los salarios docentes en 2012. Se produjeron asimismo cierres de centros escolares sobre todo por razones demográficas, pero en algunos países claramente determinados por los recortes en la financiación: Dinamarca, Italia, Letonia, Polonia, Portugal, Eslovaquia e Islandia. Finalmente, se aplicaron recortes de financiación de los gastos de construcción, mantenimiento y renovación de edificios educativos en: Irlanda, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) e Islandia. Otros países mantuvieron esa partida estable y en Bélgica y Suecia se incrementó el gasto para modernizar sus locales (EuropeanCommission/EACEA/EURYDICE, 2013). Los claros avances que en todos los terrenos de la educación y en casi todos los países europeos se habían producido entre 2000 y 2007, fueron puestos claramente en peligro como consecuencia de la crisis



económica en la mayoría de los Estados a excepción de unos pocos, retrocediendo en muchos países, comprometiendo su mantenimiento en otros y sembrando la incertidumbre sobre futuros avances en todos ellos ante el alargamiento de una crisis que ni se resuelve ni acaba de encontrar las respuestas adecuadas.

### 3. El caso global de la educación superior

A propósito del impacto de la crisis económica de los países asiáticos en 1997 —Singapur, Malasia, Corea, Tailandia e Indonesia fueron los países más afectados por esa crisis—y su repercusión sobre la educación superior, Varghese señalaba que:

*El impacto de la crisis parece estar más en los niveles postobligatorios de la educación. El grupo de ingresos medios es el que proporciona la clientela tradicional de la educación superior y el que resulta más adversamente afectado como resultado de la disminución en el empleo del sector formal durante el período de crisis (Varghese, 2001, p. 17).*

Años más tarde, Varghese fijaba con claridad las áreas en las que a su juicio el impacto negativo de la crisis económica iba a ser más visible en el terreno de la educación superior: las perspectivas de empleo de los graduados; la reducción de fondos para la educación (de los gobiernos, del sector privado y de los hogares); la pérdida de las inversiones de algunas universidades; (cuasi) quiebra de los proveedores de préstamos estudiantiles; congelación de programas y contratación de personal; y la posible disminución de la ayuda a la educación de los organismos bilaterales y agencias multilaterales (Varghese, 2009). En la práctica, como tendencia, ese será un panorama global detectable de una manera u otra, con mayor o menor intensidad, en los diferentes países del mundo.

El mismo experto, con una mirada ahora mundial y no regional, tiene una visión más optimista que no se ajusta totalmente a la realidad de muchos países, en gran medida porque su diagnóstico está hecho en el comienzo de la crisis económica y sus peores consecuencias estaban por venir. Para él, el sector de la educación superior, en situaciones de crisis anteriores, blanco fácil y habitual para aplicar recortes en su financiación pública, “parece estar más protegido durante el periodo de crisis actual que en los anteriores”. A su juicio era un cambio significativo e implicaba en la práctica “un mayor reconocimiento de las contribuciones de la educación superior y la investigación para el crecimiento económico y la competitividad nacional”. Así, ahora, la educación, en especial la educación superior, “se ve como parte de la solución y está siendo incluida como un elemento en los planes de recuperación y paquetes de estímulo” (Varghese, 2010, p. 7). Una apreciación que, como veremos ahora no se producirá de manera generalizada en la crisis instalada a partir de 2008.

En los sistemas de educación superior el impacto de la crisis y los consiguientes recortes en su financiación tendrán un carácter global. Se ha dibujado como consecuencia de ello un patrón de actuación que, más allá de la variación observable en la magnitud del impacto, si lo hay, y en las diferentes respuestas a él que dan los países, es bastante uniforme. Los sindicatos docentes europeos no dudaron en ponerlo en evidencia. En el sexto *World Congress of Education International* en 2011, el University and College Union del Reino Unido denunciaba que la crisis económica se estaba usando en la educación superior y en la investigación como coartada o pretexto para promover un conjunto de principios básicos neo-conservadores. Iniciativas que, a su juicio, desafiaban lo esencial de las características de la educación superior pública. Entre ellas, la libertad de cátedra y la responsabilidad institucional, la calidad y el acceso. En concreto, denunciaban que:

*se está imponiendo un modelo de mercado puro de cliente-proveedor; los costos se han desplazado desde el Estado a las personas, haciendo peligrar la igualdad de oportunidades y creando una enorme incertidumbre sobre los flujos de financiación; se está alentando y permitiendo que instituciones privadas y corporaciones proveedoras de formación con fines de lucro acaparen los cursos más rentables; los cursos y la investigación en disciplinas académicas sin una conexión directa a corto plazo con el mercado laboral o la economía están siendo marginados; como en el resto del sector público, los planes de pensiones de la universidad están siendo ferozmente atacados (Cfr. Meek & Leahy, 2012, p. 3).*

Por regiones del mundo se pudo observar una importante variabilidad vinculada, sobre todo, a las específicas características de la situación económica de base de cada país, y por tanto al mayor o menor impacto de la crisis económica en sus cuentas y presupuestos y los consiguientes o no recortes del gasto público en educación superior. En el caso de



la educación superior en Estados Unidos se producen recortes significativos del gasto de los Estados al tiempo que se incrementan los costos de la enseñanza para los estudiantes y sus familias abocándolos a una enorme deuda difícil de saldar. De los cincuenta Estados del país, a partir de 2008, en cuarenta y tres de ellos se realizaron recortes significativos en la financiación de sus Universidades públicas (Altundemir, 2012). También las universidades privadas redujeron de manera importante sus presupuestos. Las becas y ayudas se recortaron y en algunas universidades se realizaron despidos de profesorado (Long & Adukia, 2009). Lo ocurrido en las Universidades de California es un buen ejemplo del impacto negativo de la crisis económica en el sistema de educación superior. El Estado es el más extenso y casi dobla en población al de New York (35 millones de personas en 2010), tiene una de las economías más fuertes del mundo (entre las diez primeras) y concentra la más amplia red de empresa de alta tecnología del país. Su sistema público de educación superior —Universidad de California, Universidad estatal de California y en torno a 110 CommunityColleges— ya antes de la crisis afronta restricciones presupuestarias (Douglass, 2010). La crisis económica las agudizará. El impacto en los diez campus de la Universidad de California en 2008-09 se tradujo en: una reducción del 20% en el presupuesto de funcionamiento que recibían en 2007-08; un recorte en la oferta de primer año de 2.400 plazas; recortes salariales para el profesorado y administrativos de entre el 4% y el 10%; congelación de nuevas contrataciones; restricciones en viajes y compra de equipamientos; despido de 1.900 empleados; supresión 3.800 puestos de profesores; aplazamiento de la contratación de 1.600 profesores; e incremento de las tasas en torno al 32% a partir de 2008 (Douglass, 2010).

En el caso de los países de Asia y Oceanía la respuesta inicial fue, como en otras partes del mundo, diversa e influenciada por la experiencia previa de la región con la crisis económica de 1997, lo que hará que, por comparación con Europa o Estados Unidos, en Asia el impacto de la crisis económica de 2008 sobre la educación superior sea menor (ASEF, 2010). De manera general no se aplican grandes recortes de fondos públicos porque se fortalece la autonomía financiera de las Universidades para decidir su política de tasas y becas y buscan vías alternativas de financiación (Meek&Leahy, 2012). Como en la crisis de finales de los noventa, seguirá existiendo gran variación en las respuestas que los gobiernos dan como respuesta en el terreno de la educación superior.

### 3.1.- Repercusiones en los sistemas de educación superior europeos

El impacto de la crisis económica en los sistemas de educación superior europeos entre 2009 y 2011, la primera etapa, se manifiesta de forma diferenciada atendiendo a la situación económica de cada país en el momento de estallar los problemas financieros. Pero también fue diferente el desarrollo temporal, en unos casos ya en 2009 afrontan las consecuencias del deterioro de la economía nacional, en otros se demoró el efecto, y, en los menos, o no se vieron afectados o muy poco (EUA, 2011). Respecto a la financiación, el informe preparado por la *European University Association* (EUA), de acuerdo a las respuestas de los Consejos Nacionales de Rectores asociados, distinguía tres niveles de impacto. En el nivel de los grandes recortes el primer afectado fue Letonia ya en 2009 con un recorte del 48% de la financiación pública al sistema de educación superior seguido en 2010 de otro 18% adicional. Siempre aquí por recomendaciones del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Italia, Grecia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) marcaron objetivos de recorte en los años siguientes, respectivamente, del 20%, 30% y 40%. En Escocia se trataba de una reducción del 16%. En estos dos últimos casos la contribución privada vía tasas tendría que cubrir la merma. Recortes entre el 5% y el 10% se aplicaron en Irlanda, Islandia, Estonia, Rumania y Lituania. Reducciones de hasta el 5% se produjeron en la República Checa, Croacia, Serbia y Macedonia. En Noruega, Suecia, Finlandia, Dinamarca, Países Bajos, Polonia y Suiza, son recortes menores los que padecen inicialmente. En otros casos se congelaron o demoraron planes de financiación previamente acordados por los gobiernos: Hungría, las dos comunidades de Bélgica, Austria y España. Francia mantuvo sus previsiones de financiación, Alemania la incremento, y en Portugal una subida previamente acordada se vio afectada por los recortes salariales a todos los empleados públicos (EUA, 2011).

Lógicamente, los recortes en la financiación afectaron a todas las actividades de las Universidades europeas. En el terreno de la enseñanza, los incrementos de la demanda de educación superior asociados a recortes en financiación llevaron a la reducción del gasto por estudiante en Hungría, la República Checa, Chipre y la Comunidad flamenca de Bélgica. Intentando preservar la calidad de la enseñanza algunos países introdujeron límites de acceso: Países Bajos y Reino Unido. Se redujo la oferta de programas en Reino Unido y se cerraron algunos departamentos universitarios pequeños en Estonia y España. En otros casos se produjeron fusiones de Universidades completas —Islandia—, o de Departamentos y Facultades —Letonia y Dinamarca—. Reducciones del personal académico y de gestión se producen de distintas formas. Se congelan nuevas contrataciones en Letonia, Irlanda, e Italia. Se despide personal en Hungría, Reino Unido y Austria. Se



congelan los salarios en Estonia. Se reducen en Grecia, Irlanda, España, Portugal y Letonia (EUA, 2011).

En el ámbito de la investigación universitaria, el impacto de la crisis y las respuestas son también variables. En Países Bajos, España y Austria los recortes a la financiación pública fueron incluso mayores que los aplicados a la docencia. En otros países se preservó o aumentó el monto dedicado a la investigación; así ocurrió en Dinamarca, Irlanda Noruega y Portugal. En los casos de Finlandia, Polonia y el Reino Unido se financió especialmente la investigación científico-tecnológica vinculada a objetivos estratégicos nacionales en detrimento de las Humanidades y las Ciencias Sociales (EUA, 2011). Estas reorientaciones en las políticas de financiación de la investigación en las Universidades europeas “revelan claramente que la financiación pública no sólo está disminuyendo, sino también que cambió en la naturaleza y la forma en la que se proporciona a las universidades” (EUA, 2011, p. 7). En la práctica, supuso una merma de la autonomía institucional universitaria para gestionar sus fondos sin exigencias específicas de sus gobiernos vinculadas a objetivos esencialmente políticos.

Finalmente, la crisis económica impulsa la reducción de las aportaciones de fondos privados a la investigación necesarios para que las Universidades sigan desempeñando su rol. Se observaron ese tipo de reducciones entre 2009 y 2011 y problemas concretos de colaboración entre las Universidades y la industria en Austria, Bélgica, Finlandia, Alemania, Noruega, Suiza, Portugal, los Países Bajos y el Reino Unido. Se produjo también una reducción significativa de los ingresos de la financiación filantrópica que habitualmente recibían las universidades en Chipre, Finlandia, Portugal, Países Bajos, y Reino Unido.

Una vía crecientemente utilizada para reducir su déficit las universidades, a pesar de su clara impopularidad, ha sido el incremento de las tasas de matrícula para los estudiantes (EUA, 2011). Es el caso, especialmente, del Reino Unido con un importante aumento acompañado de la posibilidad de que los estudiantes tomen créditos para pagar sus estudios —*Professional and Career Development Loan Scheme*— endeudándose de manera no siempre sostenible. La realidad era clara. En 2013, una encuesta de Ipsos Mori en Inglaterra y Gales entre 2.500 alumnos de 11 a 16 años escolarizados en escuelas estatales de financiación pública mostraba que un 57% de ellos consideraba que no iría a la Universidad por su imposibilidad de pagar las tasas (Adams, 2013). Ese mismo año, otro estudio denunciaba que “La educación de postgrado en Gran Bretaña es como un exclusivo club de golf” (Frostick & Gault, 2013, p. 5). En ese nivel de estudios era todavía más aguda la situación de discriminación económica en el acceso por la elevada cuantía de las tasas y por las escasas ayudas económicas disponibles para los estudiantes (Frostick & Gault, 2013).

Los efectos negativos de la crisis económica sobre los sistemas de educación superior no desaparecerán en los años posteriores a ese primer balance que hace la *European University Association*. También se mantendrá la variabilidad del impacto según las situaciones de cada sistema nacional y el tipo de respuesta que dan a él. En el periodo 2012-2013, se producen incrementos en el gasto público en educación superior, sin ajuste a la inflación en: Austria e Islandia por encima del 10%; entre el 5% y el 10% Chequia, Noruega, Polonia y Suecia; entre el 1% y el 5% Bélgica francófona, Francia y Lituania; entre -1% y 1% Italia, Países Bajos y Eslovaquia. Reducción del gasto público en educación superior: entre el 1% y el 5% Croacia; entre el 5% y el 10%, Portugal y Reino Unido (Inglaterra y Gales); superior al 10%, Grecia y Hungría (Wilson, 2013).

En 2013, el impacto negativo se produce en todas las áreas de la enseñanza —incremento de los ratios profesor/alumno— y la investigación, en Grecia e Irlanda, y de personal (congelación de nuevas contrataciones y/o despidos, reducción de salarios —a excepción de Polonia que los sube después de varios años congelados—) en Grecia, Croacia, Irlanda, Portugal, España y Países Bajos. El gasto en infraestructuras es el que generalmente ha sufrido los mayores recortes, en especial en: Grecia, Croacia, Irlanda, Hungría y España (Wilson, 2013).

El último balance realizado por la *European University Association*, a partir de las respuestas a su encuesta por las Conferencias Nacionales de Rectores asociadas, además de señalar con claridad que la inversión en infraestructuras universitarias ha sido el capítulo donde se han producido los mayores recortes, muestra con claridad que la brecha entre los sistemas de educación superior europeos altamente financiados y los poco financiados ha crecido. Si bien es cierto que en el impacto de la crisis económica sobre sus Universidades y Centros de Educación superior existen excepciones, “muchos países del Sur y del Este de Europa parecen más afectados por la crisis que los que se encuentran en el Norte y el Oeste de Europa” (Sursock, 2015, p. 22). De los países que respondieron a la encuesta, un 43% consideraba que la crisis económica había sido muy importante; en concreto era así para los Rectores de: Eslovaquia, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Portugal, República Checa, Rumania, y Ucrania. Por el contrario, en los casos de



Noruega y Suecia afirman que la crisis económica ha tenido “poca importancia”, mientras que en Alemania y Suiza, al cincuenta por ciento, opinan que el impacto ha sido de mediana o incluso baja importancia (Surssock, 2015).

### 3.1.1. El empleo de los jóvenes recién titulados en Europa

Claramente relacionado con el impacto de la crisis y su duración está el fenómeno del crecimiento del desempleo en Europa. De hecho, ha sido una de las consecuencias más duras de la crisis económica. Y el problema del empleo en Europa es una de las principales preocupaciones de sus ciudadanos. No en vano, cuando la Comisión de la Unión Europea a principios de 2010 lanza la estrategia Europa 2020, propuso como uno de los objetivos principales de la UE para 2020 el que el 75 % de la población de entre 20 y 64 años estuviera empleada (Comisión de la Unión Europea, 2010). Como en otros muchos aspectos de la realidad europea, se observan siempre importantes diferencias nacionales. En diciembre de 2014, Alemania tenía un porcentaje de desempleo del 4.8% y Austria del 4.9%, frente al 25.8% de Grecia y el 23.7% de España (EUROSTAT, 2015). Más preocupante incluso resultaba la situación del desempleo juvenil —menores de 25 años—. El débil panorama económico ha ido acompañado de un aumento creciente en el desempleo juvenil en muchas partes de Europa. En ese mismo mes de 2014, casi cinco millones de jóvenes estaban desempleados en la Unión Europea.

El fenómeno se ha agravado respecto a 10 años antes, donde ya de por sí era preocupante, y las tasas de paro de los jóvenes entre los 16 y los 24 años duplicaban, para ambos sexos, a las generales (Molina y Barbero, 2005). El incremento del potencial riesgo de exclusión que llevaba aparejado variaba de unos países europeos a otros, pero era visible en especial para los jóvenes en situación de desempleo de larga duración (Kieselbach, 2004).

Comparados los datos de diciembre de 2014 (21.4%) con los de diciembre de 2013 (23.1%), el desempleo juvenil había descendido casi medio millón de personas. Atendiendo a las diferencias nacionales, en 2014, se encuentran las habituales grandes brechas. Así, frente al 7.2% de Alemania, el 9% de Austria, y el 9.6% de Países Bajos están los porcentajes de jóvenes desempleados en España (51,4%), Grecia (50.6%), Croacia (44.8%) e Italia (42.0%) (EUROSTAT, 2015).

Centrándonos en el caso concreto de las expectativas de los jóvenes recién titulados<sup>1</sup>, la Comisión Europea, haciendo balance del desarrollo del *Espacio Europeo de Educación Superior*, señalaba recientemente que:

*Los datos muestran que los graduados de educación superior han sido duramente golpeados por la crisis económica en términos de sus perspectivas de empleo. Las ratios de desempleo han crecido proporcionalmente más para ellos que para sus pares con menores niveles de educación; sus ventajas en ingresos han disminuido ligeramente; y sus tasas de sobre-cualificación se han incrementado en el período entre 2010 y 2013 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 21).*

Actualmente, las proporciones de desempleo siguen siendo más bajas para los jóvenes con un alto nivel de instrucción en la mayoría de los países europeos, aunque no en todos ellos. De hecho,

En un tercio de los países con datos disponibles, los graduados de educación superior no tienen la posición más segura en el mercado laboral. En algunos países esto está vinculado a la crisis económica; en otros, se debe a la estructura de la economía y el relativamente pequeño sector de la educación superior (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, pp. 21-22).

Globalmente considerado, el problema es muy evidente para el conjunto de la Unión Europea (EUROSTAT, 2015). El empeoramiento en las expectativas de empleo para los jóvenes recién titulados en educación superior en el periodo comprendido entre 2008 y 2014, como puede verse en la Tabla 1, se ha traducido en un descenso medio de seis puntos porcentuales.

<sup>1</sup> Para la Unión Europea, el indicador de “tasas de empleo de los graduados recientes” presenta las tasas de empleo de las personas de 20 a 34 años de edad que cumplen las siguientes condiciones: estar empleado de acuerdo con la definición de la OIT; haber alcanzado como el más alto nivel de educación el de la educación secundaria superior (CINE 3); no haber recibido ningún tipo de educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta; y haber completado con éxito su más alto nivel de instrucción 1, 2 o 3 años anteriores a la encuesta. El indicador se calcula de acuerdo a los datos de la Encuesta de Población Activa de la UE.

EUROSTAT: [http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tps00053\\_esmsip.htm](http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tps00053_esmsip.htm)



**Tabla 1. Porcentaje de empleo de los recién titulados en Europa, 2008-2014**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>UE (28 PAISES)*</b>	82	78.3	77.4	77.1	75.9	75.5	76.1
<b>EURO ÁREA (19 PAISES)**</b>	81.8	77.7	77.2	77.1	75.5	74.7	74.8
<b>EURO ÁREA (18 países)***</b>	81.9	77.7	77.2	77.2	75.5	74.7	74.8

\*/\*\*/\*\*\* A 31 de diciembre de 2014 la Euro Área de 18 países incluía a:

Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Eslovenia, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Malta, Países Bajos y Portugal. Desde enero de 2015, la Euro Área de 19 países incorporaba a Lituania. La Unión Europea de 28 países incluye a: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía y Suecia.

Fuente / EUROSTAT, 2015

Sin embargo, si atendemos una vez más a las diferentes situaciones nacionales podemos observar en Europa un panorama con grandes oscilaciones. Así, Alemania no sigue la tendencia en absoluto y mejora de forma significativa (86.5/90) —siendo ahora, y en los casos siguientes, la primera cifra la correspondiente al porcentaje de empleo en 2008 y la segunda cifra al mismo porcentaje en 2014—. En Suecia (85.7/85), Reino Unido (83.6/83.2), Suiza (89.1/87.7), e Islandia (89.1/87.7) no hay una gran variación. En otros países la disminución de expectativas de empleo para los recién titulados porcentualmente consideradas no superan los cinco puntos, como en: Luxemburgo (86.9/83.8), Austria (90.1/87.2), y Malta (95.7/91.7). Países con algo más de cinco puntos de descenso como Finlandia (82.3/77), Países Bajos (93.6/87.3), y Dinamarca (90.6/83.8). Y, finalmente, un grupo de países donde el impacto de la crisis económica sobre las expectativas de empleo de los recién titulados en el nivel de educación superior es muy notable: Italia (65.2/45), Grecia (68.3/44.3), España (82.1/65.1), Rumanía (84.8/66.2), Bulgaria (79.6/65.4), Croacia (77.9/62), Portugal (82.8/69.4), e Irlanda (84.3/73.9).

Un segundo aspecto a considerar en relación con el empleo de los jóvenes recién titulados de educación superior en Europa y su relación con el impacto de la crisis económica es el ya señalado problema de su sobre-cualificación y subempleo, que está muy generalizado. Baste hacer ahora referencia a un país que no soporta, respecto a otros europeos, una merma significativa de las expectativas de empleo de ese grupo pero a cambio afronta un serio problema en ese aspecto específico. En el Reino Unido, según el Informe de la *Office for National Statistics* (OFNS), en 2013, los jóvenes graduados tenían más probabilidades de encontrar un empleo que los que abandonaron la educación con niveles educativos más bajos. De hecho, los no graduados de entre 21 a 30 años tienen las tasas de desempleo más altas de todos los demás grupos (Office for National Statistics, 2013). Una situación que también se da en la mayoría de los países europeos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Sin embargo, casi la mitad de los recién graduados en el país están en puestos de trabajo que no requieren sus cualificaciones para un adecuado desempeño laboral. La proporción de titulados recientes que trabajan en puestos de trabajo para los que no se requiere generalmente su nivel educativo fue del 47% en 2013. Un incremento muy significativo respecto al 37% que se daba en 2001. Un aumento que el Informe señala como claramente condicionado por el impacto de la recesión desde 2008/09 (Office for National Statistics, 2013).

A este propósito el *European Trade Union Institute* (ETUI), apuntaba recientemente que también para los trabajadores con niveles de cualificación altos que tienen un empleo se ha observado en Europa un aumento relativo, un 14%, en sus potenciales niveles de riesgo de pobreza y exclusión social, aquellos que tienen ingresos un 60% por debajo de la media nacional (European Trade Union Institute, 2015). Problemas de subempleo —contratos a tiempo parcial, empleos precarizados y temporales, salarios a la baja— que la crisis económica agudiza de manera generalizada acentuando un panorama de inseguridad e incertidumbre al no verse una salida de la crisis en el corto plazo y mantenerse el deterioro de las condiciones del mercado de trabajo. Lo que lleva a plantear a algunos autores la existencia de una nueva clase



social, el precariado. Grupo social sometido a una forzosa “adaptación de las expectativas vitales a un empleo inestable y a una vida inestable”, en la que los individuos pierden el “control sobre el propio tiempo y sobre el desarrollo y uso de las capacidades propias” (Standing, 2014, p. 8). Precisamente, para los expertos, el colectivo de los titulados universitarios que no tiene trabajo o está subempleado es uno de los grupos sociales claramente incluidos en esa definición.

Si observamos las Tablas 2 y 3 vemos que el nivel educativo alcanzado por la población entre los 18 y los 64 años es determinante en las probabilidades de encontrarse en riesgo de pobreza y/o exclusión social. Las personas con menores niveles de estudio —CINE 0-2— casi doblan en probabilidades a las del grupo CINE 3-4, y estas a su vez también duplican las probabilidades que tienen los del grupo CINE 5-6, los mejor parados. Como tendencia, en el periodo de crisis aquí considerado, han empeorado entre 2008 y 2013 para los tres grupos pero de manera diferente, siendo de nuevo el grupo de los titulados superiores del CINE 5-6 el que incluso viendo incrementadas sus posibilidades lo ha sido con un crecimiento menor. Si tomamos esas mismas variables considerando la influencia que en ellas tiene el sexo de la población, vemos que existen diferencias significativas y son las mujeres de los tres grupos de cualificación las que soportan una situación más negativa.

**Tabla 2. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social según nivel de educación en la UE 27 países para población entre 18 y 64 años ambos sexos**

UE 27 Países	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>CINE 0-2</b>	23.7	24.1	24.9	26.2	27.1	27.8
<b>CINE 3-4</b>	13.2	13.1	13.8	14.6	15	15.2
<b>CINE 5-6</b>	6.6	6.7	6.9	7.4	7.7	7.7

Nota: CINE 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria.  
 CINE 3-4: 2ª etapa de educación secundaria, y postsecundaria no superior.  
 CINE 5-6: 1º y 2º ciclo de educación superior, y doctorado

Fuente: EUROSTAT, 2015

**Tabla 3. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social según nivel de educación y sexo en la UE 27 países para población entre 18 y 64 años**

UE / 27 Países	2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
<b>Niveles</b>												
<b>CINE 0-2</b>	24.7	22.6	25.1	23.0	25.8	24.0	27.4	25.0	28.1	26.1	28.6	27.0
<b>CINE 3-4</b>	13.8	12.5	13.7	12.6	14.4	13.2	15.0	14.2	15.6	14.5	15.7	14.6
<b>CINE 5-6</b>	6.4	6.7	6.5	6.9	6.8	7.0	7.6	7.1	7.7	7.7	7.9	7.6

Nota: CINE 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria. CINE 3-4: 2ª etapa de educación secundaria, y postsecundaria no superior. CINE 5-6: 1º y 2º ciclo de educación superior, y doctorado. M: Mujeres. H: Hombres.

Fuente: EUROSTAT, 2015

Finalmente, relacionado de forma estrecha con los problemas que afrontan los jóvenes europeos para acceder al mercado de trabajo, está el aumento del porcentaje de jóvenes que ni estudian, ni trabajan, ni siguen una formación, la ya llamada generación «ni-ni»<sup>2</sup>, que alcanzó el 13,2 % en 2012 y constituye para la Unión Europea una “fuente de preocupación importante” (Comisión de la Unión Europea, 2013, p. 9). Es, en cualquier caso, un problema asentado en casi todos los países de la OCDE donde el porcentaje medio en 2013, para los jóvenes entre 20 y 24 años, era del 18.21% frente al 15.97% de 2008. Lo que también es muy claramente observable entre 2008 y 2013 (OECD, 2015) es que, a excepción de algunos países donde los porcentajes han permanecido más o menos estables o sin incrementos superiores a dos

<sup>2</sup> Son los jóvenes que no están en el empleo, la educación o la formación, como porcentaje del número total de los jóvenes en el grupo de edad correspondiente. Tienen muchísimas posibilidades de caer en la pobreza y verse excluidos socialmente con pocas expectativas de cambiar su situación si carecen de un nivel educativo y de formación adecuados.



puntos — Islandia (9.38, en el año 2009/9.36), Brasil (22.50/23.66, en 2012), Suecia (12.92/12.94), Suiza (9.13/10.20), Reino Unido (18.33/19.08), Canadá (13.01/13.87), Nueva Zelanda (14.08/15.60), y Estados Unidos (17.23/18.77) [no indicando lo contrario, la primera cifra es la correspondiente al porcentaje en 2008 y la segunda cifra al mismo porcentaje en 2014]—, o incluso han disminuido —Alemania (13.96/10.31), Austria (11.44/10.63), Luxemburgo (9.84/8.19), Turquía (46.07/35.89), y México (26.49/25.19)—, en el resto de ellos la crisis económica y sus consecuencias han determinado un empeoramiento de la situación, al margen de las siempre presentes diferencias nacionales. Los mayores incrementos porcentuales, por encima de los diez puntos, se han producido en Grecia (17.12/33.12), Italia (22.02/33.74), y España (19.04/32.35). Otro grupo con incrementos en el periodo superior a los siete puntos lo constituye Irlanda (14.57/22.01), Hungría (18.39/26.07), y Portugal (13.45/22.02).

## Conclusiones

La crisis económica ha terminado por resquebrajar en Europa el Estado del bienestar generador de cohesión social. Lo que Judt calificó como “Los grandes éxitos del consenso socialdemócrata de mediados del siglo XX —la escolarización meritocrática, una enseñanza superior gratuita, el transporte público subvencionado, un sistema nacional de salud viable, el apoyo estatal a las artes y muchas más cosas—” (Judt, 2012, p. 191). En ese sentido, la *Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior* del Parlamento Europeo, en un reciente Proyecto de Informe para evaluar la situación de los derechos fundamentales en la Unión Europea en 2013 y 2014, señalaba que, en el período de crisis económica y financiera por el que la Unión Europea atraviesa, la “reacción de la UE y de los Estados miembros ha comprometido seriamente el bienestar de los ciudadanos y el respeto de sus derechos fundamentales”, de tal manera que “las medidas adoptadas para abordarla han reducido de manera drástica los derechos económicos, sociales y culturales de la población creando pobreza, exclusión y aislamiento” (Ferrara, 2014, pp. 5 y 8).

El resultado directo de las políticas gubernamentales y empresariales europeas de recortes, austeridad y desinversión y despidos no han acabado con la crisis. Por el contrario, han desencadenado serios problemas en el terreno de la salud pública reduciendo servicios y rebajando su calidad (Karanikolos et al., 2013). Incrementando las cifras de desempleados —entre los más jóvenes con más intensidad— y los porcentajes de suicidios entre la población adulta (Reeves et al, 2014). Exacerbando las situaciones de pobreza y desigualdad crecientes, sobre todo entre los grupos sociales más vulnerables (Leahy et al., 2014 y 2015; OXFAM, 2013, 2014), y de manera muy especial en la infancia (Comisión Europea, 2013; Fanjul, 2014; Smolinski, 2014).

El alargamiento de la crisis económica, de hecho, está agudizando un crecimiento descontrolado de la desigualdad en los países desarrollados. Como apunta Cingano (2014, p. 6), en la mayoría de los países de la OCDE la brecha entre ricos y pobres ha alcanzado su nivel más alto desde los años ochenta. En la actualidad, el 10% más rico de la población en el área OCDE gana 9.5 veces más que el ingreso del 10% más pobre, mientras que en los años ochenta esa ratio era de 7:1. Con esa perspectiva de una brecha que no cesa de crecer, existe un creciente consenso en que esa creciente desigualdad impacta negativamente en el crecimiento económico, que es la vía más sólida en el medio plazo para salir de la crisis (Bandrés, 2014). Inquieta, sobre todo, la falta de respuestas sociales, económicas y políticas a ella que preocupa incluso al Fondo Monetario Internacional (IMF, 2014; Ostri et al., 2014), al Banco Mundial (Narayan et al, 2013), a la OCDE (Cingano, 2014; OECD, 2014) y a la ONU (United Nations, 2013). Ese estancamiento opera en contra del crecimiento económico lastrando la salida de la crisis y por tanto la recuperación de niveles de inversión y gasto en los sistemas de educación superior e I+D anteriores a la crisis económica.

Como hemos podido ver en el texto, los sistemas educativos no han escapado a un mayor o menor impacto negativo vinculado a la crisis económica y sus consecuencias. En esta actual coyuntura se ha reproducido un modelo de política educativa pública centrada en los recortes con un patrón similar al observado en otras situaciones de crisis económica con elementos parecidos en los años treinta, setenta y noventa orientado a la aplicación de recortes de gasto público, sobre todo en las inversiones en infraestructuras, los recortes o congelación de los salarios docentes y los despidos, con el inevitable deterioro de la calidad de la enseñanza. Puede hablarse con claridad de un impacto global que en el caso de la Educación Superior en Europa tiene, como se ha señalado ya, diferente intensidad en su repercusión negativa y naturaleza en su desarrollo real según los países. La preocupación de los actores y responsables de los sistemas de educación superior europeos es común, y el escepticismo sobre la recuperación que permita recobrar la normalidad al nivel anterior



al estallido de la crisis es generalizado.

El problema de fondo de la creciente desigualdad en nuestras sociedades será en el medio plazo la reducción de oportunidades en el acceso a la educación superior de los grupos sociales menos favorecidos. Como nos recuerda François Dubet (2012) no es lo mismo trabajar en el ámbito de la justicia social por la igualdad de posiciones que por la igualdad de oportunidades. Para él, impulsar la igualdad de posiciones es la mejor forma de hacer realidad la igualdad de oportunidades, porque como señalan Wilkinson y Pickett “lo que importa es qué posición ocupamos, en relación con los demás, dentro de nuestra propia sociedad” (2009, p. 43).

## Referencias bibliográficas

ADAMS, R. (2013). University fees biggest barrier to wider access, research finds. *The Guardian*, 29 de mayo. Disponible en: <http://www.theguardian.com/education/2013/may/29/university-fees-barrier-wider-access>

ALTUNDEMIR, M.E. (2012). The Impact of the Financial Crisis on American Public Universities. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 190-198.

ASIA-EUROPE FOUNDATION, ASEF. (2010). *The Impact of the Financial Crisis to Higher Education*. Asia-Europe Education Report. Singapore: Asia-Europe Foundation (ASEF)

BANDRÉS, E. (2014). Desigualdad, redistribución y crecimiento. *Cuadernos de Información Económica*, 240, 69-78.

BRAY, M. & Varghese, N.V. (2009). Education and the economic crisis. *IIEP Newsletter*, XXVII(2), 1-2.

CHANG, G-Ch. (2010). Monitoring the Effects of the Global Crisis on Education Provision. *Current Issues in Comparative Education*, 12(2), 14-20.

CINGANO, F. (2014). *Trends in Income Inequality and Its Impact on Economic Growth*. OECD SEM Working Paper No. 163. Disponible en: [www.oecd.org/els/workingpapers](http://www.oecd.org/els/workingpapers).

COMISIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA. (2013). Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013. Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas. (2013/112/UE). *Diario Oficial de la Unión Europea* 2.3.2013, L 59/5-16.

COMISIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA. (2010). EUROPA 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>

DE LA FUENTE HERRERA, F. (1935). El Presupuesto de Instrucción Pública de la República española y las enseñanzas técnicas de nuestro proletariado. *Madrid Científico*, 137, 33-34.

DOUGLASS, J.A. (2010). *Higher Education Budgets and the Global Recession. Tracking Varied National Responses and Their Consequences*. Center for Studies in Higher Education. Research and Occasional Papers series. Berkeley: University of California, Berkeley. Disponible en: <http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/ROPS.5Douglass.HEGlobalRecession.3.13.10.pdf>

DUBET, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

EDELMAN, M. (1985). *The Symbolic Uses of Politics*. With a new Afterword. (1ª ed. 1964). Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

EDUCATION INTERNATIONAL. (2009). *The Global Economic Crisis and its Impact on Education*. Brussels: Education International. Disponible en: [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Report\\_of\\_the\\_EI\\_Survey\\_on\\_the\\_Impact\\_of\\_the\\_Global\\_Economic\\_Crisis\\_on\\_Education\\_en.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Report_of_the_EI_Survey_on_the_Impact_of_the_Global_Economic_Crisis_on_Education_en.pdf)



EDUCATION INTERNATIONAL. (2010). *Education and the Global Economic Crisis: Summary of results of the follow-up survey December 2009, updated February 2010*. Brussels: Education International. Disponible en: [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report\\_education\\_international.pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report_education_international.pdf)

EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION. (1940). *Education and Economic Well-Being in American Democracy*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/147EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf)

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROPEAN TRADE UNION INSTITUTE. (2015). *Benchmarking Working Europe 2015*. Brussels: The European Trade Union Institute (ETUI).

(EUA) EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2011). *Impact of the economic crisis on European universities*. Brussels: European University Association. Disponible en: [http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Economic\\_monitoringJanuary2011final.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Economic_monitoringJanuary2011final.sflb.ashx)

EUROSTAT (2015). *Employment rates of recent graduates*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00053>

EUROSTAT (2015). *Employment statistics*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/extensions/EurostatPDFGenerator/getfile.php?file=2605:E000:8500:2400:EDA5:93EB:6B27:FAB3\\_1440896388\\_0.pdf](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/extensions/EurostatPDFGenerator/getfile.php?file=2605:E000:8500:2400:EDA5:93EB:6B27:FAB3_1440896388_0.pdf)  
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6581668/3-30012015-AP-EN.pdf/9d4fbadd-d7ae-48f8-b071-672f3c4767dd>

EUROSTAT (2015). *In-work at-risk-of-poverty rate by educational attainment level*. Disponible en: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

FANJUL, G. (2014). *Los niños de la recesión: El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos*. ReportCard n.º 12 de Innocenti. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.

FERRARA, L. (2014). *Proyecto de informe sobre la situación de los derechos fundamentales en la Unión Europea (2013-2014)*. (2014/2254(INI)). Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior. 2014/2254(INI). PR\1047078IT.doc. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+COMPARL+PE-546.782+01+DOC+PDF+V0//ES&language=ES>

FROSTICK, T. Y GAULT, T. (Eds.). (2013). *Postgraduate education: better funding and better access*. London: Centre Forum. Disponible en: <http://www.centreforum.org/assets/pubs/postgrad-education.pdf>

HULL, J. (2010). *Cutting to the bone: How the economic crisis affects schools*. Alexandria: Center for Public Education. Disponible en: <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Public-education/Cutting-to-the-bone-At-a-glance/Cutting-to-the-bone-How-the-economic-crisis-affects-schools>.

IMF (INTERNATIONAL MONETARY FUND) (2014). *Fiscal Policy and Income Inequality*. IMF Policy Paper. Washington, D.C.: International Monetary Fund. Disponible en: <http://www.imf.org/external/np/pp/eng/2014/012314.pdf>

JUDT, T. (2012). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.

KARANIKOLOS, M., MLADOVSKY, Ph., CYLUS, J., THOMSON, S. et al. (2013). Financial crisis, austerity, and health in Europe. *The Lancet*, 381, 1323-1331. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)60102-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)60102-6)

KIESELBACH, Th. (2004). Desempleo juvenil de larga duración y riesgo de exclusión social en Europa: informe cualitativo del proyecto de investigación YUSEDER1. *Estudios de Juventud*, 65(4), 31-49. Disponible en: <http://prueba2012.injuve>.



es/sites/default/files/tema2.pdf

LÁZARO LORENTE, L.M. (2013). Educación, economía y desigualdad en el Sueño Americano. En LÁZARO LORENTE (Ed.): *Lecturas de Educación Comparada e Internacional* (pp. 209-223). Valencia: Universidad de Valencia.

LEACHMAN, M. & MAI, Ch. (2013). *Most States Funding Schools Less Than Before the Recession*. Center on Budget and Policy Priorities. Disponible en: <http://www.cbpp.org/files/9-12-13sfp.pdf>

LEAHY, A., HEALY, S. & MURPHY, M. (2014). *The European Crisis and its Human Cost. A Call for Fair Alternatives and Solutions*. Brussels: Caritas Europa. Disponible en: [http://www.caritas.eu/sites/default/files/caritascrisisreport\\_2014\\_en.pdf](http://www.caritas.eu/sites/default/files/caritascrisisreport_2014_en.pdf)

LEAHY, A., HEALY, S. & MURPHY, M. (2015). *Poverty and Inequalities on the Rise*. Brussels: Caritas Europa. Disponible en: [http://www.caritas.eu/sites/default/files/caritascrisisreport\\_2015\\_en\\_final.pdf](http://www.caritas.eu/sites/default/files/caritascrisisreport_2015_en_final.pdf)

LEWIS, M. & VERHOEVEN, M. (2010). *Financial Crises and Social Spending: The Impact of the 2008-2009 Crisis*. Washington, DC.: World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.com/handle/10986/12965>

LONG, B.T. & ADUKIA, A. (2009). *The Impact of the Financial Crisis on Tertiary Education World Wide: A Pilot Study*. Disponible en: <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1233409.files/Long%20Adukia%202009%20Impact%20of%20financial%20crisis%20on%20tertiary%20education.pdf>

MEEK, V.L. & LEAHY, M. (2012). Introduction. En ASIA AND PACIFIC REGIONAL BUREAU FOR EDUCATION, *The Impact of Economic Crisis on Higher Education* (pp. 1-15). Bangkok: UNESCO. Disponible en: <http://www.lhmartinstitute.edu.au/documents/publications/2012leahymeekmpactofeconomiccrisis.pdf>

MEXT. (2014). *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology FY 2014 Budget Highlights*. Disponible en: <http://www.mext.go.jp/english/topics/1345957.htm>

MOK, K. (2008). *Impact of the Economic Crisis on Education*. Bangkok: UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.org/eapro/Crisis\\_and\\_Education.doc](http://www.unicef.org/eapro/Crisis_and_Education.doc)

MOLINA, J.A. y BARBERO, E. (2005). El desempleo Juvenil en Europa y España. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 21, 137-155.

NARAYAN, A., SAAVEDRA-CHANDUVI, J. & TIWARI, S. (2013). *Shared prosperity: links to growth, inequality and inequality of opportunity*. Policy Research Working Paper 6649. Washington, DC: World Bank. Disponible en: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/10/10/000158349\\_20131010095409/Rendered/PDF/WPS6649.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/10/10/000158349_20131010095409/Rendered/PDF/WPS6649.pdf)

Tercera Conferencia Internacional de Instrucción Pública (1934). Escuelas de España. *Revista pedagógica*, 9, 44-47.

OECD (2014). *All on Board. Making Inclusive Growth Happen*. Paris: OECD/Ford Foundation.

OECD (2015). *Youth not in employment, education or training (NEET) (indicator)*. doi: 10.1787/72d1033a-en (Recuperado 29 agosto 2015).

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. (2013). *Full Report-Graduates in the UK Labour Market 2013*. Disponible en: [http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776\\_337841.pdf](http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776_337841.pdf)

OSTRI, J.D., BERG, A., & TSANGARIDES, C.G. (2014). Redistribution, inequality and growth. *IMF Staff Discussion Note*, 14/02, Washington, DC: International Monetary Fund.

OXFAM. (2013). *La trampa de la austeridad. El verdadero coste de la desigualdad en Europa*. Disponible en: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp174-cautionary-tale-austerity-inequality-europe-120913-es.pdf>

OXFAM. (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Disponible en: <http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp174-cautionary-tale-austerity-inequality-europe-120913-es.pdf>



oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf

PANKHURST, K.V. (1979). Educación y crisis económica. Referencia a España. *Revista de Educación*, 261, 12-20.

REEVES, A., MCKEE, M. & STUCKLER, D. (2014). Economic suicides in the Great Recession in Europe and North America. *The British Journal of Psychiatry*, 207(3). Disponible en: <http://bjp.rcpsych.org/content/bjprcpsych/early/2014/05/23/bjp.bp.114.144766.full.pdf>

REIMERS, F. (1990). *A new scenario for educational planning and management in Latin America. The impact of the external debt*. IIEP Research Report No. 81. Paris: International Institute for Educational Planning.

SHANI, N. (2013). Social Agenda 2020 for the Western Balkans at the Time of the Economic Crisis: a Regional Perspective. En W. Bartlett & M. Uvalic (Eds.), *The Social Consequences of the Global Economic Crisis in South East Europe* (pp. 27-33). London: London School of Economics and Political Science. Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/LSEE/PDFs/Publications/Social-Consequences-Final.pdf>

SMOLINSKI, M. (Coord.). (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: SaveTheChildren.

STANDING, G. (2014). Por qué el precariado no es un «concepto espurio». *Sociología del Trabajo* 82, 7-15

STIGLITZ, J.E. (2009). The Current Economic Crisis and Lessons for Economic Theory. *Eastern Economic Journal* 35, 281–296.

STIGLITZ, J.E. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. Madrid: Taurus.

SURSOCK, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. Disponible en: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Trends\\_2015\\_web.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx)

UNESCO (2009). *The Impact of the Global Financial and Economic Crisis on the Education Sector. No. 1: The Impact of the Crisis on Public Expenditure on Education: Findings from the UNESCO Quick Survey*. DocumentNumber: ED/EPS/2009/PI/1. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183667e.pdf>

UNESCO/UIS.(2009). *Early Impact Assessment of the Global Financial Crisis on Education Financing: Country Case Studies*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO Publishing/Oxford University Press.

UNITED NATIONS. (2011). *The Global Social Crisis Report on the World Social Situation 2011*. Department of Economic and Social Affairs ST/ESA/334. New York: United Nations. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/rwss/docs/2011/rwss2011.pdf>

UNITED NATIONS. (2013). *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013*. ST/ESA/345. New York: Department of Economic and Social Affairs. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/reports/Inequality-Matters.pdf>

VARGHESE, N.V. (2001). Impact of the economic crisis on higher education in East Asia: Country experiences. *Policy Forum 12*. International Institute for Education Planning/UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126192e.pdf>

VARGHESE, N.V. (2009). *Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development. Research Papers*. Paris: IIEP/UNESCO. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428E.pdf>



VARGHESE, N.V. (2010). *Running to stand still Higher education in a period of global economic crisis*. Paris: Research Papers.International Institute for Education Planning/UNESCO. Disponible en:<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190003e.pdf>

WORKING GROUP ON EDUCATION FOR ALL.(2009). *Tenth meeting of the Working Group on Education for All (EFA). Concept paper on the Impact of the Economic and Financial Crisis on Education*. Paris: UNESCO. Disponible en:[http://www.unesco.org/education/EFAWG2009/conceptpaper\\_crisis.pdf](http://www.unesco.org/education/EFAWG2009/conceptpaper_crisis.pdf)

WILKINSON, R. y PICKETT, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.

WILSON, L. (2013). *The Balance of Responsibilities: University & Society in securing the financial sustainability of higher education*. European University Association. NICA Rectors Seminar, Sofia University. Disponible en:[http://www.unica-network.eu/sites/default/files/Financiale%20sustainabilityHE\\_LW\\_Sofia.pdf](http://www.unica-network.eu/sites/default/files/Financiale%20sustainabilityHE_LW_Sofia.pdf)

WIRT, F.M.y HARMAN, G. (1987). La recesión internacional y la política educativa. Comparación de las políticas educativas nacionales y las corrientes internacionales. *Revista de Educación*, 283, 3-27.

## Datos del autor

### Luis Miguel Lázaro Lorente

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación Comparada e Historiade la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias dela Educación de la Universidad de Valencia. Miembro del Global Citizenship Education International Advisory Committeede la UNESCO Chair in Global Learning and Global Citizenship Education(GCE) en la University of California-Los Angeles(UCLA). Miembro del Consejo Ejecutivo del World Council of Comparative Education-Societies (WCCES). Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC).

[luis.lazaro@uv.es](mailto:luis.lazaro@uv.es)  
@luismiguelazaro

**Fecha de recepción:**3/9/2015

**Fecha de aceptación:**12/4/2017

