

# DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. PERO, ¿ES POSIBLE?

---

*Juan Antonio Maroto Acín*

Catedrático de Economía Financiera - UCM

Si se admite la visión kantiana de la universidad como institución de transmisión del saber previamente investigado y, por tanto, la íntima conexión que existe en ella entre docencia e investigación, ¿por qué cuestionarse la posibilidad de simultanear una y otra funciones? Evidentemente, para cualquiera que viva la universidad pública española, porque aquí y ahora confluyen una serie de circunstancias que agudizan su tradicional problema de financiación. Ya sea por la definición de un sistema de incentivos que prima una de esas funciones en detrimento de la otra, ya por una delegación de competencias de la administración central en las administraciones autonómicas que genera agravios comparativos en las condiciones de prestación del servicio público de la educación superior y la investigación, o ya lo sea por la perspectiva de un Espacio Europeo Integrado en el que la educación superior y la investigación parecen exigir que se transmute la libre creación del saber en la mera generación de los conocimientos aplicados y las habilidades que demande el sistema productivo.

## ESCASEZ DE RECURSOS, Y ALGO MÁS

El objeto último de estas reflexiones es así la financiación de la universidad pública, pero sin que la obiedad del argumento de su limitación de recursos minusvalore la existencia de factores subyacentes de tanto o mayor calado que interfieren en el desempeño de las funciones universitarias de la docencia y la investigación. Factores que vienen inducidos, en gran parte, por la diversidad de modelos financieros universitarios, cuyas diferencias se han ido acentuando a raíz del traspaso de competencias a las comunidades autónomas (CCAA). Pero también por el escaso compromiso de las universidades con la transparencia, la rendición de cuentas y la eficiencia que cabe exigir a todo gasto público, así como por su renuencia para determinar, y hacer público, el coste efectivo de los servicios que se prestan a la sociedad. Sin olvidar la incidencia de los factores derivados de la convergencia con el Espacio Europeo Integrado de Educación Superior e Investigación, que trascienden de la acreditación y comparabilidad de las titulaciones que se imparten, para propugnar una «empleabilidad inmediata» de los titulados, que puede escorar la Universidad desde su original papel de creadora y transmisora del saber hacia el de centro de profesionalización para las demandas del sistema productivo. Con el correlato de hacer de la educación un bien comercializable en el mercado, que so pretexto de la rentabilidad (aunque sea social) acabe postergando su carácter de derecho básico de cualquier persona e incluso tergiversar su función (más «modesta» pero igualmente rebatida por ese enfoque utilitarista) de servicio público.

## LA «BALCANIZACIÓN» DE UN MODELO FINANCIERO

La transferencia efectiva de competencias desde la administración central a las CCAA en materia de educación universitaria data de 2002, y ha acentuado la complejidad de un modelo financiero ya de por sí dispar, en el que las prioridades políticas de cada gobierno autonómico, evidenciadas por su asignación de recursos hacia la educación superior, se han de compaginar con las restricciones de mapas universitarios autonómicos configurados por una sola universidad (en

autonomías uniprovinciales), por universidades multicampus o por tantas universidades, al menos, como provincias existan en la comunidad autónoma. El modelo universitario español tiende así a «balcanizarse» y ofrece una serie de dudas sobre su equidad, eficiencia y resultados, así como sobre la igualdad de oportunidades de los ciudadanos, de cualquier territorio, para acceder al servicio público de la educación superior. Ya sea por las posibles diferencias de calidad entre la oferta docente e investigadora de comunidades con mayor o menor nivel de renta como sobre las condiciones retributivas que, entre ellas, tienden a segmentar al Personal Docente e Investigador (PDI) y al Personal de Administración y Servicios (PAS).

Esa situación ya se verifica de hecho por la vigencia de complementos salariales autonómicos dispares que, por una parte, tienden a paliar las diferencias de las retribuciones de los funcionarios docentes frente a las de otros funcionarios de cada comunidad, que resultan sistemáticamente superiores para cada nivel, aún con inferior titulación exigible. Y que, por otra, pretenden otorgar incentivos «a la excelencia» mediante complementos transitorios, y no siempre consolidables, que se articulan por los consejos sociales. Con un panorama tan desigual en la estructura educativa existente y en las medidas coyunturales que se implantan, que hace imposible la igualdad de oportunidades entre las universidades para demostrar su eficiencia comparada en la utilización de recursos públicos, y genera agravios comparativos ante cualquier sistema de evaluación que pretenda basarse en la excelencia docente e investigadora.

### ¿QUIÉN Y PARA QUÉ FINANCIA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?

Las diferencias en el modelo de financiación de las universidades públicas se hacen así manifiestas, como muestra, a título de ejemplo la tabla I. Sus recursos, en términos agregados y en

**Tabla I.** Estructura tipo del presupuesto de las universidades públicas

<i>Capítulos presupuestarios</i>	<i>Promedio</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
<b>PARTIDAS DE GASTOS</b>			
<b>I. Personal</b>	<b>59,14</b>	<b>67,76</b>	<b>50,63</b>
<b>II. Gtos. ctes. en bienes y servic.</b>	<b>15,56</b>	<b>21,39</b>	<b>10,75</b>
III. Gastos financieros	0,93	3,67	0,02
IV. Transferencias corrientes	2,62	4,24	1,43
<b>VI. Inversiones reales</b>	<b>20,72</b>	<b>28,21</b>	<b>12,66</b>
VII. Transferencias de capital	0,28	2,40	0,00
VIII. Activos financieros	0,11	0,30	0,00
IX. Pasivos financieros	0,62	1,84	0,00
Consejo social (sólo si desglose)	0,02	0,16	0,00
<b>TOTAL INGRESOS/GASTOS</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>
<b>PARTIDAS DE INGRESOS</b>			
III. Tasas, p. públic. y otros ingresos	17,47	26,23	11,89
<b>IV. Transferencias corrientes</b>	<b>66,25</b>	<b>75,25</b>	<b>53,46</b>
V. Ingresos patrimoniales	0,65	2,67	0,16
VI. Venta de activos	0,52	2,85	0,00
<b>VII. Transferencias de capital</b>	<b>13,90</b>	<b>20,07</b>	<b>8,16</b>
VIII. Activos financieros	0,92	3,90	0,00
IX. Pasivos financieros	0,41	3,68	0,00
<b>TOTAL TRANSFERENCIAS DE ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (AAPP)</b>	<b>80,15</b>	<b>84,37</b>	<b>73,53</b>

*Fuente: Muestra de universidades públicas con información en la web.*

valor promedio, se basan en un 80% en las transferencias corrientes y de capital recibidas de las CCAA, y se destinan en un 60% a gastos de personal. Pero con un rango de variación de máximos y mínimos sobre esos promedios que sugiere la coexistencia de universidades con financiación pública suficiente para retribuir a su personal, afrontar sus gastos corrientes y realizar inversiones, y de universidades que se ven forzadas, por las menores transferencias públicas, a elevar sus ingresos por servicios prestados, a motivar vías alternativas para la financiación de su personal y a considerar sus inversiones reales como una partida residual, que perjudica incluso el necesario mantenimiento de sus instalaciones.

### ¿DISTINTOS SERVICIOS PÚBLICOS SEGÚN EL TERRITORIO?

Por comunidades autónomas, la figura 1 (referida a los datos disponibles más recientes, de presupuestos de CCAA, Contabilidad Nacional y Estadística de la Enseñanza Universitaria) pone en evidencia esas disparidades asignativas, que afectan tanto a los recursos disponibles por alumno matriculado como a la proporción del gasto público de cada comunidad que se compromete con la universidad, o al peso que esas transferencias tienen en el producto interior bruto (PIB) a precios de mercado de cada una de ellas. En esas transferencias, además, subyace un efecto perverso que ha afectado principalmente a la promoción profesional del PDI de las universidades de mayor tamaño y tradición. Y se debe a que, a diferencia de otros servicios públicos, la transferencia de competencias de la educación superior desde la administración central a las CCAA no se ha vinculado con las personas que hasta entonces desempeñaban las funciones, de tal forma que se ha primado la asignación opcional de los recursos financieros por cada autonomía a universidades de reciente creación, con menor capital humano acumulado e incluso con menor número de profesores, que han visto así incrementarse «administrativamente» sus posibilidades de promoción académica y profesional.

Y en esos términos agregados y comparados, ¿qué decir de la equidad y la solidaridad entre CCAA en cuanto a la asignación de recursos a la universidad? Resulta difícil pensar que las prioridades políticas que cada comunidad otorga a sus universidades sean tan diferentes como las que indican las cifras del gráfico. Con casos extremos, por ejemplo, en que los euros por alumno matriculado que suponen las transferencias de la Comunidad Foral de Navarra multiplican por 2,7 veces los de Extremadura, o en que el porcentaje del PIB de Andalucía comprometido por las transferencias a sus nueve universidades (a las que hay que añadir la Internacional de Andalucía) multiplica por 3,6

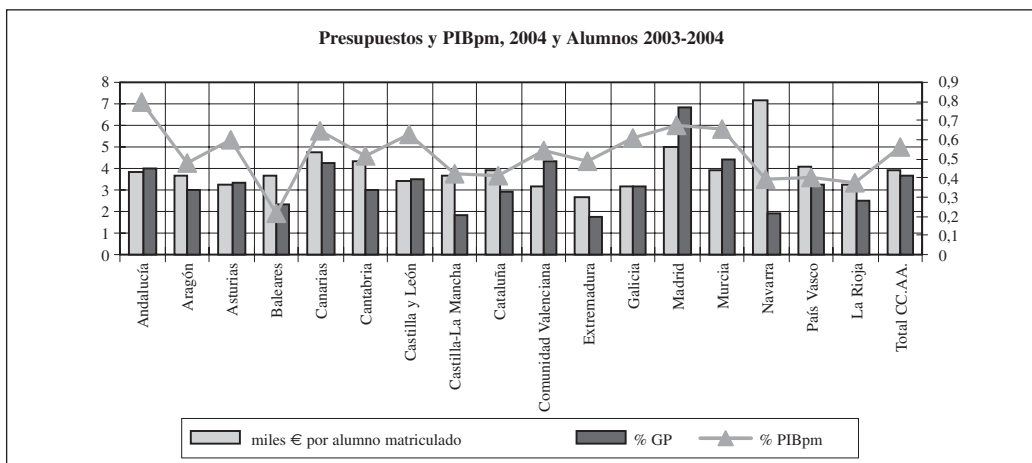


Figura 1. Transferencias totales a las universidades públicas por CCAA.

el porcentaje que Baleares dedica de su PIB a su única universidad. ¿En qué medida condicionan el grado de desarrollo relativo y el stock de capital público disponible en cada comunidad sus grados de libertad para la asignación de recursos a la universidad ante otras prioridades del gasto? ¿Cómo afectan los mapas universitarios y la dispersión territorial de cada una de ellas a la necesidad de transferir recursos a más o menos universidades? Y de no tener en cuenta esta situación de partida, ¿dónde quedan la equidad en las asignaciones, la igualdad de oportunidades en el acceso y la solidaridad interterritorial? Y, sobre todo, ¿dónde queda la justicia de evaluar excelencia comparada, si ni tan siquiera existe la garantía de una asignación de recursos que permita una calidad comparable?

## HACIA UNA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA RESPONSABLE DEL GASTO

Bien es verdad que desde la perspectiva de la eficiencia del gasto público las universidades, en ejercicio de su autonomía, no siempre han asumido las plenas responsabilidades que cabe exigir a cualquier utilización de fondos públicos. De hecho, los modelos de gestión presupuestaria de las universidades son otro ejemplo de complejidad y de agravios comparativos, vistos desde esa eficiencia. En su mayor parte, siguen el socorrido modelo incrementalista simple, que define sus necesidades de recursos públicos para cada ejercicio por el mero aumento de las cifras presupuestarias del año anterior. En algunos casos, ese incremento se vincula a objetivos del gasto o a programas específicos, lo que ya supone, al menos, un criterio de eficacia en el uso de los fondos públicos. En otros, también buscando la eficacia, se aplican criterios de reparto en función de la oferta académica, o se igualan los gastos de determinada prioridad. Y en otros, los menos, se aplican propiamente criterios de eficiencia mediante contratos-programa. Si bien éstos son, en general, parciales e imperfectos, de forma que los objetivos de servicio público no son los que se deberían conseguir, sino los que se pueden medir.

Los modelos de gestión de las universidades públicas tienen ante sí el reto de legitimar su actuación ante la sociedad, vinculando la financiación pública que reciben a resultados, indicadores sociales o estrategias de las administraciones públicas. Su mejor y mayor financiación debe relacionarse con el cuánto debe hacerse, con el cómo y con el para qué hacerlo, sobre todo desde la perspectiva de la transparencia de la gestión y de la eficiencia del gasto. Y en ello hay que asumir que queda un largo camino que recorrer por las universidades. Resulta difícil creerlo, pero las universidades públicas españolas carecen de un plan de contabilidad analítica que permita calcular el coste efectivo de los servicios que prestan. Incluso, en buena parte de ellas, la contabilidad presupuestaria no se detalla por programas de gasto y, en prácticamente ninguna, se utiliza la presupuestación de base cero. Todavía más, la transparencia que hoy en día se exige a cualquier empresa que cotice en bolsa, en cuanto a la publicación de su patrimonio y sus cifras de negocio en la página web, parece olvidarse por parte de unas instituciones que se deben a la sociedad en la que radican, de tal forma que todavía en demasiados casos las universidades públicas ni publican las cifras detalladas de las liquidaciones de sus presupuestos ni tan siquiera las de sus presupuestos iniciales.

## ¿HACIA LA EXCELENCIA SIN UNA CALIDAD UNIFORME?

Parece obvio que la financiación, con sus carencias y sus disparidades, aunque también con el esfuerzo de eficiencia en la gestión de los recursos, cuya responsabilidad compete a las universidades, es una primera y trascendental encrucijada ante la que se encuentra la universidad pública española. Pero parece minusvalorarse el problema cuando, aún admitiendo esas circunstancias, se propugna la búsqueda de la excelencia, haciendo tabla rasa de sus implicaciones sobre el prerrequisito de la calidad uniforme con la que debería prestarse el servicio público de la educación superior y la investigación. Un enfoque, además, en el que la mejora de la calidad se en-

tiende como un fin en sí mismo, en lugar de concebirlo como un proceso cooperativo que tienda a incrementar la eficiencia del sistema público universitario en su conjunto. Y de ahí la inconsistencia de estimular una competencia generalizada entre universidades públicas que hace caso omiso de la situación de partida de cada una de ellas y que, en aras del «coste cero» y la repetición mimética de titulaciones, olvida que esa competencia debe basarse en la suficiencia financiera y la especialización de su capital humano y de su demanda potencial. ¿Se trata de hacer un «experimento natural» que seleccione unas pocas universidades de excelencia en las autonomías más ricas, que consigan financiación privada por amoldarse a las demandas del sistema productivo y que obtengan, además y por ese motivo, «el premio» de mayores recursos públicos? ¿O se pretende, por el contrario, una programación «en red cooperativa» que incremente progresivamente la calidad del sistema universitario público, en aras del desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura en un Estado autonómico?

## EFFECTOS DE UN SISTEMA DE MOTIVACIÓN BASADO EN UN SOLO INCENTIVO

La respuesta al sistema universitario que se pretenda incide directamente, además, en el binomio docencia-investigación, sobre todo ante la vigencia de un sistema de incentivos perverso, en el que ni las rutinas organizativas ni las técnicas de gestión motivan al PAS a constituirse en personal de apoyo a la docencia y la investigación, ni la evaluación de la excelencia investigadora del PDI se compagina con las funciones docentes y de gestión que, de hecho, deben desempeñar. La organización, la gestión y, sobre todo, los servicios «se sobreentienden», y ante la inexistencia de estímulos para vincularlos con lo que debería ser el substrato de un servicio público eficiente, se privatizan para, a renglón seguido, subcontratar externamente su prestación. La gestión académica se entiende como un mero trámite administrativo, que hay que reproducir miméticamente por sus antecedentes, y cuya realización «se da por descontada como la carga del cargo» de quienes tienen que llevarla a cabo. Ningún incentivo hay a su mejor desempeño, ni ninguna penalización a sus malos resultados, cuando esa gestión académica resulta determinante tanto para la eficiencia de las universidades como para no trasladar cargas añadidas al ejercicio de las funciones docentes e investigadoras. El ejercicio de la docencia se convierte en «un valor entendido», y los incentivos vinculados a la calidad de su impartición se obtienen, en buena parte de las universidades, por el mero transcurso de períodos quinquenales. Con lo que el premio a la excelencia investigadora se convierte en el incentivo por antonomasia en las universidades. Mediante, y he ahí la paradoja, la sorprendente evolución de un inicial complemento de productividad, que no sólo logra transformar la cantidad en calidad, sino ésta también en excelencia, y que acaba condicionando el propio ejercicio de las funciones docentes. Y ante un único y tan potente incentivo a la excelencia investigadora, ¿qué resultado cabe esperar en las restantes funciones que desarrolla el PDI?

## Y, SIN EMBARGO, HAY QUE SEGUIR APOSTANDO POR LA INVESTIGACIÓN

Se puede argüir, y con toda razón a la vista de las cifras comparadas por países de la tabla II, que la mayor apuesta por la I + D sigue siendo una tarea pendiente en nuestro país. Nuestros gastos en investigación y desarrollo en 2003 no llegaban al 1,1% de nuestro producto interior bruto a precios de mercado, cuando en el agregado de la UE de 25 miembros ya eran del 1,93%, y en siete países europeos sobrepasaban el 2% de sus respectivos PIBpm.

Sin embargo, no es esa la perspectiva que nos ocupa, sino su detalle y la participación en él de las universidades, sin olvidar que si bien las CCAA tienen plenas competencias en educación superior, la administración central sigue manteniendo las de grandes infraestructuras y los programas de ciencia y tecnología. Y bajo esa perspectiva, y como pone de manifiesto la tabla III,

**Tabla II.** Gastos en I + D (% PIBpm)

<i>Países</i>	<i>2001</i>	<i>2003</i>
Suecia	4,27	4,27
Finlandia	3,41	3,49
Japón	3,07	3,15
Dinamarca	2,40	2,62
Estados Unidos	2,73	2,59
Alemania	2,51	2,51
Austria	2,07	2,37
Bélgica	2,17	2,37
Francia	2,23	2,15
<b>UE (25)</b>	<b>1,83</b>	<b>1,93</b>
Reino Unido	1,86	1,89
Holanda	1,88	1,80
Italia	1,11	1,16
Irlanda	1,13	1,12
<b>España</b>	<b>0,95</b>	<b>1,05</b>
Hungría	0,95	0,95
Portugal	0,85	0,79
Grecia	0,65	0,61
República Eslovaquia	0,64	0,58
Polonia	0,64	0,56

*Fuente: OCDE y Comisión Europea.*

las disparidades de la I + D en las universidades y por comunidades autónomas nos retrotraen no sólo a las dudas sobre la sostenibilidad del binomio enseñanza-investigación, sino a las discutibles consecuencias sociales de la investigación basada en los «polos de excelencia».

#### ¿PARA LA EXCELENCIA DE ALGUNOS O PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE TODOS?

El total nacional de la tabla III, muestra unos gastos de I + D que alcanzaban en 2003 (según el INE) el 1,1% del PIBpm español, pero de los cuales sólo eran responsables las universidades en un 30%. En ellas trabajaban, en proyectos en ejecución en dicho año, más de 60.000 personas de las cuales eran mujeres el 41%. Y los gastos de esos proyectos se orientaban prioritariamente hacia ingeniería y tecnología (23,53%), ciencias exactas y naturales (22,61%) y ciencias sociales (21,76%). Sin embargo, detrás de esas cifras globales está de nuevo el efecto de las diferencias autonómicas, que sugieren la existencia de comunidades que pueden apostar más que la media por la investigación (como Cataluña, Madrid, Navarra y País Vasco), debido a la concurrencia en ellas de proyectos de la administración central y las empresas privadas, lo que hace que las universidades no representen más del 24% del total de sus gastos de I + D. Y de comunidades que están muy por debajo de la media nacional en la I + D sobre su PIBpm (como Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Extremadura), pero en las que, ante la menor incidencia de proyectos de la administración y de las empresas privadas, la investigación universitaria resulta determinante, hasta llegar a representar más del 60% de sus gastos totales en I + D. En términos de investigación, por tanto, la pregunta parece también pertinente: ¿Se hace

**Tabla III.** Gastos en I + D, 2003: Comunidades autónomas y participación de la enseñanza superior

	<i>Gastos I + D Totales (miles de euros)</i>	<i>Gastos Totales I + D/PIBpm</i>	<i>I + D Enseñanza Superior* (miles de euros)</i>	<i>% I + D Enseñanza Superior*/ I + D Total</i>	<i>Personal en I + D en EJC: Total personal ES</i>	<i>% Mujeres en Total Personal ES</i>	<i>Gtos. I + D/Persona Total en ES (miles de euros)</i>
<b>Total</b>	<b>8.213.036</b>	<b>1,10</b>	<b>2.491.959</b>	<b>30,34%</b>	<b>60.307</b>	<b>41,47%</b>	<b>41,32</b>
Andalucía	903.152	0,89	403.997	44,73%	8.063	37,54%	50,11
Aragón	169.086	0,74	46.932	27,76%	2.256	43,60%	20,80
Asturias (Principado de)	113.279	0,70	49.321	43,54%	1.171	44,47%	42,11
Balears (Illes)	46.323	0,25	31.318	67,61%	487	42,51%	64,31
Canarias	168.449	0,55	98.800	58,65%	2.492	38,81%	39,65
Cantabria	43.745	0,47	16.127	36,87%	295	29,84%	54,74
Castilla y León	366.728	0,88	139.881	38,14%	4.278	43,75%	32,70
Castilla-La Mancha	110.905	0,44	46.771	42,17%	917	38,77%	51,00
Cataluña	1.875.855	1,38	456.387	24,33%	11.678	43,88%	39,08
Comunidad Valenciana	631.986	0,87	336.374	53,22%	7.395	44,70%	45,49
Extremadura	80.852	0,63	55.285	68,38%	1.017	36,59%	54,34
Galicia	338.446	0,86	161.874	47,83%	3.639	40,51%	44,48
Madrid (Comunidad de)	2.346.286	1,81	412.445	17,58%	9.866	38,24%	41,81
Murcia (Región de)	134.403	0,73	55.101	41,00%	1.749	35,62%	31,51
Navarra (Comunidad Foral de)	177.914	1,41	41.534	23,34%	2.034	51,55%	20,42
País Vasco	667.281	1,42	129.487	19,41%	2.676	42,72%	48,38
Rioja (La)	36.685	0,66	8.774	23,92%	253	42,89%	34,68
Ceuta y Melilla	1.664	0,07	1.553	93,33%	41	39,13%	37,51

\* Universidades públicas: 93,54%.

Universidades privadas: 5,69%.

Otros centros: 0,78%.

Fuente: INE.

de las universidades «de excelencia» los «atractores» de la mayor proporción de los recursos, de la administración central y autonómica y de las empresas privadas, o se diseña un sistema de incentivos que considere los objetivos de todos los grupos de interés (*stakeholders*) que concurren en las universidades y eleve paulatinamente el nivel de la ciencia y la tecnología en España?

## EUROPA: ¿OPORTUNIDAD O AMENAZA?

Y la segunda gran encrucijada para la universidad española, ¿cómo no?, el proceso de Bolonia, con su metodología de «enseñanza basada en el aprendizaje», con el objetivo de la «empleabilidad inmediata» de los titulados, y con la meta del Espacio Europeo Integrado de la Educación Superior y la Investigación, para hacer de Europa en 2010 un referente de excelencia y de competitividad mundial. Una apuesta por el mercado en la que el «bien educativo» parece compelido a enfrentarse con las reglas de la oferta y la demanda, pero «sin oficio ni vocación». En primer término, porque las universidades públicas europeas nunca han sido instituciones de mercado movidas por la rentabilidad, sino instituciones de creación de conocimiento basadas en la eficacia y la calidad de su oferta educativa. En segundo lugar, porque las políticas generalizadas de restricción del gasto público en Europa las viene imponiendo desde hace tiempo la política de que «hagan más con menos», y que busquen financiación privada que complementa esa reducción, con lo que se tiende a ir cuestionando paulatinamente la viabilidad de cualquier conocimiento «improductivo» (la refundición de titulaciones humanísticas en la propuesta actual de títulos de grado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE] es un buen ejemplo en ese sentido). Y en tercero pero no menos importante lugar, porque como afirma la propia Conferencia de Rectores de las Universidades Italianas, ni el marketing puede ser otra cosa en las universidades públicas que la disponibilidad de información basada en datos fiables (su ya propugnada transparencia y rendición de cuentas a la sociedad), ni su fundamento en la demanda (aunque pudiera tener éxito a corto plazo) puede dar lugar al grave desastre cultural y social (en el medio y largo plazos) de que se niegue la concepción tradicional de la universidad como comunidad educativa. Ni el proceso de Bolonia puede ser más inmutable que su inspiradora y ya revisada a la baja Estrategia de Lisboa, que aspira a lograr en 2010 el área económica más competitiva del mundo ni, tal vez, se haya entendido la principal aportación metodológica de las declaraciones de La Sorbona y Bolonia a la enseñanza universitaria: la corresponsabilidad entre docentes y discentes en el resultado y la aplicabilidad del proceso formativo.

La Carta Magna de las Universidades Europeas propugna una actividad docente indisoluble de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos. Pero eso no supone una investigación «a la carta», en la que la financiación privada defina objetivos empresariales, entienda que las infraestructuras científicas y tecnológicas y la investigación «de base» son «costes impropios», y cubra tan sólo los costes marginales de los proyectos, porque el «coste de oportunidad» para las universidades sería perjudicar su servicio público de la docencia y la investigación. Ni tampoco supone una formación *in company*, para unas empresas españolas que dedican a formación de sus empleados la cuarta parte que las empresas europeas, que entienden que el gasto educativo es una responsabilidad de las administraciones públicas o de los propios empleados y que recurren a las consultoras de formación antes que a las universidades para que impartan sus escasos planes de formación permanente.

Los riesgos de la «empleabilidad inmediata» para la universidad son los de transformar un servicio público en un bien privado comercializable en el mercado, y los de supeditar a un solo grupo social, los demandantes de ese «producto», los objetivos de sus títulos y sus programas de investigación, las condiciones de trabajo de su personal y las mismas posibilidades de acceso de los estudiantes a la educación superior. Es más, ni siquiera habría posibilidades razonables de



éxito en ese enfoque ante las universidades corporativas, las «fábricas de títulos» que proliferan en la web y la misma existencia de países especializados en la «exportación» neta de educación superior e investigación, a través de la enseñanza virtual. La idiosincrasia de las universidades europeas, su carácter de prestadoras de un servicio público y la defensa del derecho de todos los ciudadanos al acceso a la enseñanza superior, deben quedar siempre al margen de cualquier futura inclusión en el GATS (*General Agreement on Trade in Services*) de la liberalización de los servicios educativos.

## REIVINDICACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE CALIDAD PARA LA SOCIEDAD

Quizás se trate tan sólo de reivindicar, tantas veces como sea necesario, que la universidad pública atienda las necesidades de «toda» la sociedad que la financia y que pueda cumplir adecuadamente sus funciones de formación de profesionales para el mañana mediante el conocimiento y la comprensión de la realidad de hoy. Y para ello precisa que sea posible compaginar la docencia y la investigación. Con suficiencia financiera para la igualdad de oportunidades, con estímulos para la eficiencia global del sistema mediante incentivos para todos sus partícipes, con una adecuada planificación del mapa universitario basada en la solidaridad interterritorial, y con la corresponsabilidad de todos los grupos de interés (*stakeholders*) que concurren en la universidad. Para ofrecer, a cambio, su compromiso de transparencia y rendición de cuentas, de implantación de nuevas técnicas de organización y gestión que incrementen su eficiencia, y de permanente orientación hacia la calidad de su docencia y su investigación.

La situación actual de las universidades públicas precisa una Ley de Financiación, que garantice sus necesidades mínimas de infraestructura (docente e investigadora), supedite a objetivos y programas las nuevas financiaciones, y contemple la posibilidad de incrementar sus recursos públicos con base en la mejora de la calidad y en la programación general de la política universitaria, mediante instrumentos como los contratos-programa. La planificación de sus titulaciones y del mapa universitario debe hacerse con el horizonte del Espacio Europeo de Educación Superior, pero cuantificando sus necesidades financieras reales en coordinación con las posibilidades de las distintas CCAA, con el compromiso conjunto de todas las administraciones públicas de incrementar gradualmente el gasto en enseñanza superior. Una coordinación con las CCAA que debe incluir también los programas de investigación, evaluando su calidad y acreditando su contenido científico mediante una Agencia como la actual Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) y controlando su ejecución y resultados mediante una Agencia de Financiación. Y, en todo caso, garantizando el acceso de cualquier persona a la enseñanza superior, mediante un sistema de becas y ayudas que respeten y estimulen la equidad, que promuevan la eficacia del sistema universitario por la vía de la movilidad de los estudiantes y que sean eficientes en la asignación. Un conjunto complejo de medidas, indudablemente, que no sólo afectan a muchos «grupos de interés» sino que requieren un amplio consenso para resultar efectivas, pero que resultan imprescindibles para orientar la salida de las actuales encrucijadas de la universidad pública española. Siquiera sea, parafraseando a Franklin, porque «o nos salvamos juntos o perecemos por separado».