



JALONES PSICOEVOLUTIVOS PARA UNA EDUCACIÓN MORAL

ALFREDO FIERRO (*)

RESUMEN. La educación, toda ella, es educación moral. En realidad, lo moral constituye una dimensión de lo educativo. Por eso mismo, educar moralmente ha de acompañarse a las posibilidades del educando en su proceso evolutivo. Piaget y Kohlberg han contribuido al conocimiento de esas posibilidades. Ellos han resaltado las condiciones de capacidad intelectual necesarias para poder ponerse en el lugar del otro. Al lado de ello, hay que destacar la existencia de bases psicogenéticas e incluso biológicas de la educación de los sentimientos morales: en particular, la empatía y el reconocimiento del rostro ajeno. El desarrollo y construcción de la personalidad incluye así el desarrollo y construcción de la persona moral, del sujeto ético.

ABSTRACT. All education is moral education. Indeed, the moral fact is a dimension of the educational fact. That is the reason why moral education has to be accompanied by the possibilities of the person in his/her evolution process. Piaget and Kohlberg have contributed to the knowledge of those possibilities. They have underlined the conditions of intellectual capacity that we need to stand in the place of the other. At the same time, the existence of psychogenetic and even biological bases on the education of moral feelings has to be to underlined, especially the empathy and the recognition of the other's face. The development and construction of moral person, of the ethical subject.

EL PROYECTO EDUCATIVO

El de educar es un proyecto ambicioso, que se reviste a veces con ropas de utopía y demiurgia. En su obra, que por otra parte constituyó el manifiesto inaugural del conductismo, Watson (1925) escribía: «Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger —médico, abogado, artista, hombre de

negocios, e, incluso, mendigo o ladrón—, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocación y raza de sus antepasados». Pudo atreverse a escribirlo, confiado en una pujante psicología experimental del aprendizaje, que por entonces sostenía que prácticamente todo en el ser humano, toda conducta y toda capacidad, son aprendidos, adquiridos, se deben a la experiencia.

Sin embargo, no le fueron encomendados a Watson los doce discípulos mesiánicamente solicitados y nos hemos quedado

(*) Universidad de Málaga.

sin saber el desenlace de su envite, que tampoco ha podido ser refutado por los hechos. Buena parte de la psicología del aprendizaje y de la didáctica ha seguido, pues, sosteniendo la tesis de una ilimitada plasticidad del material humano, sobre todo en la infancia, y las consiguientes posibilidades, igualmente ilimitadas, de una educación oportunamente diseñada y realizada. Un halo de pedagogía redentorista, de salvación del mundo por la escuela y la educación, nimba a esa psicología y a su correspondiente didáctica.

En formulaciones como la de Watson, el proyecto educativo responde a un sueño genesiaco, de demiurgo. Se trata de crear al hombre y a la mujer no desde la nada, pero sí a partir de una materia preexistente, aunque amorfa y dócil como el limo o la cera, para moldear con ella lo que se desee. Es un viejo sueño, al que no le falta su correspondiente mito, el de Pigmalión, el rey que se enamora de una estatua de mujer y que obtiene de la diosa Afrodita dotarla de vida humana para poder desposarla. Pigmalión debería ser proclamado patrón laico de los educadores, aunque para rebajarle humos, como a cualquier leyenda de santos.

Esculpir o modelar el carácter, la personalidad: es otro modo de proyectar, de soñar. Está asimismo la anécdota o leyenda sobre Miguel Angel al terminar su *Moisés*: le arroja el cincel al rostro y le reclama que hable. Sueña Buonarroti con ser creador. No con barro de la tierra, con mármol ha conseguido modelar una figura perfecta de hombre y sólo queda ahora hacerle hablar, infundirle el soplo de la vida. Crear Adanes, Evas, a partir de la materia viva y humana –pero todavía informe– del educando, es más que un sueño o fantasía solamente; es un proyecto que subyace y que se pone en práctica en la educación metódica y formal.

El proyecto Pigmalión, sin embargo, ha experimentado una fuerte pérdida de plausibilidad. La etología y la más reciente investigación en aprendizaje coincide

ahora en destacar las determinaciones biológicas del proceso de aprender y las programaciones innatas de la especie humana que rigen las adquisiciones posibles en el curso del desarrollo y de las experiencias (Eibl-Eibesfeldt, 1973/1977). La naturaleza humana posee bastante más espesor y ofrece más resistencias de las que un proyecto educativo ingenuo es capaz de sospechar. Las programaciones evolutivamente depositadas en la especie y asimismo aquellas otras que históricamente se han ido sedimentando en esa segunda naturaleza, que es la cultura, constituyen a la vez límites y vectores en las posibilidades de la formación de las personas.

El educador, en suma, no es un demiurgo capaz de hacer y deshacer, sin medida, o sólo a su medida, a su capricho. Es nada más una persona con más años y experiencia y que aspira a seguir conviviendo de modo razonable con las jóvenes generaciones. Enseñar a vivir es enseñar a convivir y eso sólo se enseña conviviendo. La educación, por eso, no es asunto o actividad de uno solo, del maestro. Lo es al menos de dos: tanto de los educandos como de los educadores. Y educadores, además, no son sólo las personas pertenecientes a la generación de los adultos. También hay proceso educativo entre los pares, los iguales. Niños y jóvenes que conviven se educan –o deseducan– entre sí.

En la sociedad actual, padres y familias se han desentendido mucho de la tarea de educar y la han transferido a la escuela, que se ve asignado en consecuencia un encargo social un tanto equívoco y que rebasa en mucho sus posibilidades. Recibe hoy la escuela el encargo de la educación integral de las nuevas generaciones, pero se le hace ese encargo tardíamente ya: cuando ahora y en realidad, por otro costado, la escuela ha perdido peso frente a la televisión y a los medios audiovisuales. En la actualidad, además de las instancias educativas tradicionales –la familia, los

compañeros de edad, la propia escuela-, se ha constituido un formidable cuarto poder educador o deseducador, el de los medios, principalmente, la televisión. En esa situación objetiva a la escuela se le asigna todavía retóricamente un encargo de educar, mientras en realidad la forja o modelado de los más pequeños va por otro cauce: por el discurso y las imágenes de la televisión.

En medio de ese equívoco, ¿cuál es la función real de la escuela?; y ¿qué le corresponde hacer? A la escuela se le encomiendan realmente las enseñanzas académicas: lectura y escritura, cálculo y matemáticas, etcétera. Pero el equívoco permanece muy fuerte en los elementos centrales de la educación: educación moral, educación para la convivencia. Son contenidos donde la escuela no es la única responsable y hasta se diría que tiene poco que hacer. Los contenidos morales les llegan a las jóvenes generaciones desde otras fuentes emisoras, las de televisión. En esas condiciones, la escuela, más que impartir contenidos morales o de valores, para lo cual no se halla especialmente dotada, ha de ayudar a incorporarlos, a integrarlos, a negociar críticamente con ellos. Sólo desde ahí se comprende la posibilidad de educar en una sociedad pluralista y de desbordamiento —más que de procesamiento— de la información.

EDUCACIÓN MORAL

Hablar de educación moral es una redundancia, un plenonismo. Toda genuina educación, no mera enseñanza, rezuma ética por todos los poros, constituye discurso moral. Al igual que de la diplomacia se ha dicho que es la guerra por otros medios, de la pedagogía cabe también decir que es moral por otros medios. La docencia es una actividad moral, regida por la razón práctica y por ideas bien concretas, y no sólo genéricas, sobre lo bueno

y sobre lo deseable. El educador se propone no ya sólo hacer personas, sino hacer buenas personas. La pedagogía es la disciplina que examina y recomienda cómo hacerlo.

Las enseñanzas versan sobre un «así es, así es el mundo, así es la vida». Pero casi siempre ese «así es» lleva aparejado un «obra en consecuencia». Del «así es» se sigue un «compórtate de tal y tal modo», al menos si uno no quiere darse de bruces con el muro de la realidad y con la derrota. La educación viene así a constituir una rama de la moral, de lo moral; y acaso moralizar y educar sean lo mismo.

La filosofía positivista —ya Hume, luego Moore (1971)— ha hablado de la falacia naturalista: indebido tránsito del ser al deber ser, del «es» al «debe», de lo descriptivo a lo prescriptivo. Pero en el discurso educativo, ya desde la familia, se da en realidad un tránsito paulatino e imperceptible de lo uno a lo otro. Así se aprecia en el ejemplo de frases dichas a un niño para que no le haga daño a su hermanito pequeño en una probable progresión de este género: «es tu hermanito» / «a los pequeños no se les pega» / «mira, si le dejas en paz, enseguida jugaremos juntos» / «¡no le pegues o te doy un azote!». Hay una transición en continuidad desde las orientaciones propias de una guía de viajes —por este camino se llega a tal lugar sin pérdida— o de un manual de instrucciones de uso de un aparato doméstico —se maneja de tal y tal modo— hasta las leyes penales o religiosas y al imperativo categórico de la conciencia personal: «obra de tal modo que ... so pena de que ...».

En la educación se realiza esa transición de una manera gradual, insensible: de lo descriptivo a lo exhortativo y prescriptivo. Ahora bien, dicha transición sólo puede realizarse si se ajusta a posibilidades evolutivas de los educandos. No puede hacerse por vía de inculcación doctrinaria. Es ahí donde la psicología del desarrollo sirve de guía al educador.

Sirven de guía, ante todo, los conocidos análisis de Piaget (1932/1971) sobre el desarrollo del juicio moral, de la conciencia ética. Una de las aportaciones más duraderas de Piaget al conocimiento del desarrollo humano es haber señalado al juego infantil como inicio del juicio moral como sistema de reglas y en haber mostrado cómo se engendran esas reglas, primero en el juego, luego en la convivencia, poniendo así de manifiesto el tránsito del origen de las mismas desde la heteronomía a la autonomía.

Inicialmente el juego aparece como actividad individual del niño. Aunque haya varios niños, unos al lado de otros y con actividad semejante sobre unos mismos objetos, en la primera infancia cada cual va a lo suyo, a su aire. El juego infantil aparece, pues, como actividad vital específica, no dependiente de la socialización, aunque tampoco ajena, sino interdependiente, con desarrollo a la par de ella (Elkonin, 1980). Sólo con el tiempo aparece el juego conjunto, cooperativo o competitivo, donde otro u otros niños, como individuos o en equipo, son indispensables para llevarlo a cabo.

Son numerosas y críticas las cuestiones implicadas en la interpretación de las reglas del juego infantil como predecesoras de las reglas morales, pero tampoco todos y cada uno de los puntos de la interpretación de Piaget son relevantes para el tema presente. De él importa, sobre todo, retener que es en el juego interactivo entre iguales, cooperativo o competitivo, donde se origina el sentido y la práctica del control recíproco, y en definitiva, de la equidad, de la justicia.

Naturalmente, el niño se esfuerza por ganar en el juego. Pero aun entonces lo hace observando reglas comunes. Competir no excluye estar cooperando. En eso es cooperativo incluso el más competitivo de

los juegos, donde se enfrentan dos personas o dos equipos sobre la base, sin embargo, de que operan juntos, de que asumen un reglamento común de juego y de competición. En el establecimiento y reconocimiento de reglas encuentra Piaget un equivalente en actos de lo que en una discusión se realiza con palabras. A partir de cierta edad, o mejor, de cierto nivel de desarrollo cognitivo, el niño es capaz de proponer o de aceptar que se cambien las reglas con tal de que la modificación se produzca con el acuerdo de todos. Desde ese momento las reglas aparecen espontáneamente producidas por los jugadores y negociadas entre ellos a partir de la experiencia de haber competido por ganar. Tales reglas autónomas, así acordadas, dejan de ser eternas, absolutas, a la vez que caprichosas, arbitrarias, al modo de las impuestas por una autoridad superior externa; son susceptibles de modificación en la interacción, en el intercambio y la reciprocidad. Esta es el fundamento de las reglas, del acuerdo y respeto mutuo y, en fin, del compromiso. Y en relación con ello aparece la noción de lo justo y lo injusto, del «unfair» inglés, de espectro semántico muy amplio, y que en castellano es, a la vez, falso, desleal, injusto, frente al correspondiente «fair»: imparcial, razonable, honesto, juego limpio.

Ciertamente, no todo es sólido en el análisis piagetiano. Por de pronto, es grande el salto desde las reglas de juego a las morales. Por otro lado, está asimismo la presión de unas generaciones sobre otras, de los adultos sobre los niños. Ella constituye, sin duda, otra fuente, otra acepción de lo moral, que no cabe ignorar: la de una moral heterónoma, de todas formas seguramente también indispensable. De hecho, en los propios adultos, por moralmente autónomos que sean, para la regulación de su conducta pueden resultar necesarias las fuentes heterónomas de tradición, presión social y normas. A Piaget, de todos modos, le corresponde el mérito de haber traído a

luz un elemento constitutivo, el de que el juicio moral autónomo se gesta en el curso de unas interacciones entre iguales, en concreto, de los niños en los juegos comunes; y, junto con eso, que existe continuidad evolutiva de unas reglas a otras. Hay aquí una ética genética, análoga a su epistemología genética, paralela y complementaria de ella.

No tanto la conciencia o el juicio moral, cuanto el razonamiento ético ha constituido el foco de estudio y análisis de Kohlberg (1992) en un nudo de entrecruzamiento de psicología evolutiva, pedagogía y filosofía moral. En su investigación a través de media docena de sociedades encuentra que el desarrollo de ese razonamiento puede jalonarse en tres niveles: (1) el preconventional, típico de la infancia, cuando el niño interpreta y asume las etiquetas de bueno y malo conforme a sus consecuencias físicas de premios y castigos; (2) el convencional, propio más bien de la adolescencia y preadolescencia, de una moral de conformidad y sumisión a la regla como sustentadora del orden social y de las expectativas de otros; (3) el posconventional, alcanzable a partir de la adolescencia, pero que significa ya plena madurez moral, y en que los conflictos entre valores son resueltos mediante procesos y decisiones racionales, en términos de contrato social y leyes democráticamente establecidas, o bien, en un estadio último, de una universalidad racional y un ideal interiorizado de justicia por encima incluso de las leyes positivas.

Una cuestión crítica, tanto en Piaget como Kohlberg, es la de si los estadios del juicio y razonamiento moral obedecen a un esquema tan simple de estadios, es decir, si realmente se dan tales estadios, es más, la de si nacen bajo cualquier circunstancia, si son universales. El legado valioso de un enfoque de esta naturaleza, en Kohlberg como en Piaget, radica no tanto en lo descriptivo (quizá valen sólo para la sociedad occidental moderna) cuanto en la génesis.

Justo por eso cabe poner en duda, sin otro daño para el modelo, la universalidad de los estadios, sobre todo los de Kohlberg. Ciertas condiciones previas de igualdad, sea naturales, sea sociales («democracia» de los pares) son precisas para el progreso en los estadios. Por señalar un ejemplo extremo y a primera vista paradójico: el niño príncipe, pese a sus numerosos preceptores, pero por falta de compañeros iguales a él, no es probable que progrese hacia una verdadera madurez moral. Tampoco es probable que evolucione hacia ella el niño esclavo, en el otro extremo, en aquel donde un pequeño puede estar tiranizado por todos, sin un solo compañero con el que cooperar o realmente competir en pie de igualdad. No está fuera de lugar aquí aludir a la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo, y a su reciprocidad en sus respectivas posiciones. Desde el punto de vista evolutivo, del desarrollo de las relaciones interpersonales, de la madurez moral, personal, el amo, el señor absoluto, puede ser tan inmaduro como el esclavo. Los estadios morales de Kohlberg no son connaturales a la adolescencia ni a la adultez como hecho biológico; son fruto de aprendizaje y de maduración y sólo llegan a constituirse bajo determinadas circunstancias que los fomentan, también, desde luego, experiencias de injusticia que generan reactancia e insurrección.

El propio Kohlberg es sabedor de ello. Habla de los mecanismos que rigen la transición de un estadio a otro: el desequilibrio y el reequilibramiento cognitivo, debido a su vez a que en la interacción social los esquemas de conocimiento y razonamiento se ven desafiados de continuo al quedar contrariadas las propias expectativas egocéntricas; el «role-taking» o capacidad de ponerse en el lugar de otro, de colocarse en la perspectiva de los demás. A su juicio, el desarrollo moral puede fomentarse hasta el extremo incluso de adelantar una transición a nivel superior que de modo natural tardaría más en pro-

ducirse. De hecho, al presentar a niños de modo sistemático un tipo de razonamiento moral de nivel superior, se fomenta el desarrollo hacia ese nivel. La presentación de dilemas y conflictos y la discusión razonada sobre ellos constituye un procedimiento educativo.

Ahora bien, lo moral no se reduce a esos juicios, a la conciencia, al razonamiento. Hay otras facetas de lo moral y son precisos otros análisis que atiendan no tanto a los juicios, cuanto a los comportamientos morales, prosociales o altruistas, y sus respectivos opuestos. También ahí cabe decir que el desarrollo del juego infantil está en la génesis: se halla en el origen no sólo de la conciencia moral, sino también de acciones morales, de cooperación aún en medio de una competición. Pero hay otras raíces y más tempranas, allí donde la primera socialización del niño toma el relevo de la biología.

EL ROSTRO Y LA EMPATÍA

La raíz primera de lo moral es el reconocimiento del otro. Los bebés nacen preprogramados para interesarse por los seres humanos, reconocer a las personas en su globalidad y tener alguna percepción también global de su propia identidad, junto con y más allá de las percepciones de objetos concretos exteriores. Pero también respecto a objetos externos, y en general, el bebé se interesa por las personas antes y más que por las cosas. A los diez días reconocen por el olfato el olor de la madre, a los quince días establecen asociaciones entre la voz y el rostro de la madre. Reconocen antes el rostro ajeno, el de la madre o figura materna, que el suyo propio. Esa figura es el primero de los patrones de reconocimiento en la percepción infantil. No es mera letrilla cursi la de una canción festivalera que decía: «son todas bellas las madres del mundo, cuando a su pecho abrazan a un niño». Lo ha escrito también

Harlow (1976) desde experiencias de laboratorio: para los bebés, sean humanos o monos, todos los rostros de madre son bellos.

A partir de la mirada y el alimento se establecen relaciones interpersonales constitutivas. El niño no se relaciona con un mundo; se relaciona con una persona. O si se quiere: esa persona es todo su mundo, en un sentido parecido al que, semanas o meses antes, la matriz era todo su universo. En ese mundo, no mucho más amplio todavía que la matriz de la que acaba de salir, el bebé se maneja con unos pocos gestos. Paulatinamente, sus reflejos innatos se van organizando en actos que sólo en apariencia son simples: succión del pezón, miradas, llanto y movimientos de brazos hacia el adulto cuidador. En algo tan sencillo como el llanto se dan elementos constituyentes de relación moral; se da una interacción y una doble experiencia muy originaria, la de reconocimiento del rostro por parte del bebé y la de empatía por parte de la madre.

Mencionar la empatía es aludir a una presumible raíz biológica de sentimientos y conductas morales (Hoffman, 1981). Por empatía —sentir dentro de— se entiende, primero, la emoción espontánea y, después, el sentimiento por el que alguien se pone en el lugar de otro, «en la piel» de otro. La reacción de empatía seguramente no es exclusiva de la especie humana, pero también en los humanos deriva de una raíz biológica cuyo sentido filogenético es claro: la protección del recién nacido para que pueda sobrevivir. La naturaleza ha provisto de empatía a los progenitores de las crías de muchas especies animales, desde luego, los de aves y mamíferos, con fines de supervivencia de las crías y, por consiguiente, de la especie.

La empatía no es exclusiva de las madres. Los adultos en general, y salvo perversión desnaturalizada, suelen «empatizar» con los bebés y con los niños pequeños, desprotegidos. Es más, la empatía

puede y suele despertarse asimismo ante otras personas —y no ya sólo niños— en situaciones de desvalimiento o de sufrimiento. Por otra parte, también seguramente el propio bebé empatiza con la madre o la persona cuidadora. Un análisis alternativo, pero afín, toma esta empatía del bebé bajo el concepto de otro sentimiento asimismo con raigambre biológica y constitutivo de una relación: el motivo o necesidad —y consiguiente sentimiento— de apego. El niño pequeño y no ya tan pequeño necesita para sobrevivir de un comportamiento de apego respecto a una o varias figuras protectoras. Y, por otra parte, será ese apego uno de los componentes de las relaciones de intimidad y de cariño en la vida adulta (Bowlby, 1995).

Desde esa base innata, por extensión adquirida, por educación, pueden la empatía y el apego ampliarse a otros, al encontrar a otras personas o, respectivamente, al encontrarse uno mismo en condiciones de desprotección. Se llegan a consolidar así sentimientos y predisposiciones estables que serán pieza integrante del altruismo, de conductas en favor de otros y de afiliación y fidelidad a otros, así como de ideales y aspiraciones de justicia y de solidaridad: en definitiva, de ruptura de un egoísmo amoral y premoral. No hace al caso —o, más bien, no tiene sentido— discutir si esa base biológica disminuye algún mérito en las acciones prosociales, solidarias. No se trata de méritos. Ni se trata tampoco de especular con la idea de una moral pura, ajena a la biología. Nada sucede en el hombre en contra de —o de espaldas a— la biología: ni la moral, ni el arte, ni la religión. Por lo demás, en cuanto trasciende las relaciones de los progenitores con los hijos, siempre es más que reacción biológica; es sentimiento socialmente asimilado, educado por la razón.

La relación con la madre es singular, pero no única. Por los conocidos estudios de laboratorio de Harlow y Harlow (1979) sobre privación social en monos se sabe

que, una vez transcurrido el periodo crítico de los primeros meses o semanas, la ausencia del sistema infante-infante es todavía más nociva que la privación de la madre. Es más, el sistema afectivo madre-niño puede ser parcialmente subsanado por el sistema de relaciones entre compañeros.

En todo ello se constituyen las relaciones con los «otros significativos». En la lactancia el niño adquiere la experiencia positiva de la vida como puro regalo, comenta Erikson (1980). Es una experiencia de vivir que consiste en experimentar, vivenciar, percibir un mundo propicio y que atiende a las necesidades del recién nacido: un entorno que no le es hostil, aunque sí pueda frustrarle y hasta serle adverso más de una vez ahora y en el futuro. Por otro lado, al cabo de los años habrá un momento en que este niño de ahora se hallará en otra posición: no ya de lactante, sino de adulto. Para entonces, si todo ha ido bien, si ha aprendido de la experiencia y de la vida, si ha resuelto con acierto las transiciones vitales, a veces críticas, de la infancia y de la adolescencia, será capaz de lo que el propio Erikson señala como propio de etapas de madurez en la identidad personal: de involucrarse en relaciones de intimidad personal y de crear, generar, en torno suyo.

Son marcadores evolutivos, todos ellos, relacionados con el desarrollo del juicio y del comportamiento moral. Corresponden a un análisis descriptivo de lo que suele producirse a lo largo de la vida, al menos en nuestro mundo occidental. La cuestión entonces es qué puede hacer el educador con esos mimbres, y cómo hacer, para promover en los más jóvenes actitudes y prácticas de buena convivencia, en una palabra, para forjar buenas personas.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA MORAL

La persona moral no nace, sino que se hace y —en metáfora hoy en boga— se construye.

En gran medida el propio sujeto se construye él mismo como sujeto moral con los materiales a su disposición. Los educadores desempeñan una función auxiliar, aunque decisiva, en esa construcción, en esa forja.

El papel de los educadores ha de ser justamente valorado. Contra lo que Watson soñó, no son omnipotentes; y no lo son porque además cada persona, cada educando, es el principal dueño de sus actos. La cuestión, sin embargo, no es tanto la de la magnitud del poder pedagógico en manos del educador, cuanto del modo de educar por su parte. Nunca se dirá bastante que no existen recetas para educar la personalidad moral. Las indicaciones a continuación, pese a su formulación asertiva y a su aire contundente, han de entenderse como propuestas o sugerencias, líneas de actuación educativa, y no, en absoluto, como un recetario.

- Cómo hacer o fomentar buenas personas no es aislable de cómo hacer personas. Incluso el precepto de amar al prójimo como a sí mismo presupone que uno tiene amor propio. Es posible ver la ética como amor propio (Savater, 1988). De modo radical: donde no hay persona no hay tampoco buena persona; el cuidado de uno mismo es condición del cuidado de los demás.
- La educación moral, sin embargo, no procede contra corriente de la biología. Ciertamente ha de enderezar amores propios y egoísmos, pero cuenta con el soporte también de sentimientos profundamente arraigados en lo biológico, como la empatía y el apego, referidos a los otros y que obligan a salir de uno mismo. La educación moral no es contra viento y marea. Antes, al contrario, cuenta con el empuje de vientos a su favor que la facilitan. Es preciso aprovechar pedagógicamente los sentimientos morales que, salvo

desnaturalización, y por el contrario, con toda naturalidad, tienen los niños y los adolescentes.

- La conducta moral, prosocial, de convivencia, requiere capacidad y disposición para ponerse en el lugar del otro. Toda clase de técnicas pedagógicas que favorezcan esa disposición están al servicio de una educación para la convivencia.
- Los juicios y el razonamiento moral se promueven mediante la propuesta de dilemas y cuestiones morales para discutir en común y en un nivel al alcance de los esquemas mentales de los educandos. Por su parte, la conducta moral se fomenta sobre todo mediante actividades y juegos cooperativos entre iguales.
- Existe estrecha relación entre la madurez moral de la búsqueda de la felicidad por la excelencia y autocuidado propios y la honestidad ética en el trato con los demás. Se puede enunciar ese nexo de formas distintas que todas, sin embargo, vienen a parar a lo mismo. Se ha dicho, por ejemplo, que una persona no pacificada consigo misma no puede vivir en paz con los demás. Pero los antiguos ya lo sabían: quien no tiene orden en su propia vida y su propia casa, quien no sabe cuidar de sí mismo, difícilmente puede poner cierto en la vida pública y social.
- La convicción es preferible al adoctrinamiento. Entre las convicciones en que es posible fomentar educativamente está la de que el propio bien, la propia felicidad, resulta difícil de separar de la felicidad y del bien de otros, en especial, de los más próximos, de aquellos con quienes se convive. La reciprocidad, antes de dimanar de un deber, dimana de un hecho, un dato: casi todas las piedras que lanzamos acaban por caer sobre nuestro propio tejado.

- En todo caso, hay que asegurar que, al momento de llegar a la adolescencia, estén claras y firmes ciertas prescripciones o más bien prohibiciones absolutas en que, como ética de mínimos, se basa la civilización. Cuando no se ha encontrado otra vía eficaz, deben apuntalarse algunas convicciones esenciales, aunque sea por vía de puro y simple adoctrinamiento, de retórica publicitaria. No son muchas, son contadas las prohibiciones: no matarás, no torturarás, no violarás, no dañarás el ambiente. Debe también, y en consecuencia, estar clara la condena y repulsa del terrorismo, de la guerra y, en el orden cotidiano, de la agresión y la violencia como medios de resolver conflictos. Esas grandes negativas morales deberían ser repetidas e inculcadas por el educador en las oportunas dosis y con el mejor estilo publicitario de que sea capaz, como en anuncios de juguetes o de rebajas. Y desde la infancia los pequeños habrían de distinguir estas grandes prohibiciones de aquellas otras –menores, veniales– y en las que, sin embargo, a menudo se coloca todo el énfasis, como no mentir, no insultar o no ir sucio.
- La educación moral propiamente dicha, la orientada a formar buenas personas, buenos ciudadanos, ha de ser diferenciada de una enseñanza o instrucción en materia de ética, de una disciplina en parte empírica y en parte filosófica, consistente en investigación y teoría sobre el comportamiento y sobre los juicios morales. La ética en este sentido es metadiscurso respecto al discurso primero, exhortativo y prescriptivo, de la moral. Buena parte de los equívocos surgidos a propósito de la presencia de ética o moral en la educación se deben a haber confundido ambos órdenes.

La Escuela –es decir, el conjunto de las instituciones formalmente educativas, desde la edad infantil hasta la universitaria– ha de ser educadora en la convivencia moral; y ha de serlo no en una relación extrínseca, sino en su naturaleza propia, puesto que ella misma es una institución moral, sujeta a reglas. No es que al niño o al adolescente de hoy se le eduque para comportarse mañana de adulto como sujeto moral; es que la convivencia escolar es ya convivencia de sujetos morales que en ella crecen y se constituyen como tales.

Hay principios generales en esa constitución moral de la Escuela. Son fundamentales el respeto, por parte de los adultos, de los maestros, hacia los discípulos, y la cooperación pacífica entre compañeros, entre iguales. Este es el núcleo de una convivencia y participación democrática –cívica, civil, comunitaria– en el aula y en la escuela. El aula constituye la primera célula de «res publica» en que, más allá del recinto privado, familiar, se inserta el niño. En esa célula ha de vivir y experimentar los valores de la convivencia pacífica y no sólo ser instruido en ellos.

La pedagogía correspondiente a esos principios tratará de favorecer al máximo el autogobierno del aula y de la escuela, el establecimiento de un sistema disciplinario justo, de reciprocidad, basado en valores democráticos, de convivencia, meditados y debatidos, resultantes de un proceso colectivo de toma de decisiones, donde cada cual, también el niño, participe según su capacidad y responsabilidad. En este proceso ha de hallar su tiempo y su lugar el debate acerca de principios generales de equidad distributiva, como los de «a cada uno según su mérito» o de «a cada uno según sus necesidades»; pero asimismo han de pormenorizarse detalles bien concretos, como los repartos de tareas, las reglas de disciplina y las sanciones asociadas a las transgresiones e incumplimiento de las mismas.

Tema delicado es cómo puede la Escuela respetar la pluralidad de modelos e idearios morales presentes en la sociedad moderna, en particular, cómo hacerlo en temas vidriosos, como el del aborto para los católicos o los emblemas ético-religiosos de una cultura islámica. El maestro, el profesor ha de tener claros los límites de lo admisible y de lo intolerable. Los límites de la definición de lo moral, de una moral sustentable en la Escuela, son los marcados por la Constitución Española y por la legalidad vigente. Han de ser enseñados, por tanto, valores morales y cívicos de democracia, de igualdad, de tolerancia, de respeto mutuo, de participación. En ninguna escuela puede tolerarse el adoctrinamiento en contra de la Constitución o de la legalidad democrática vigente, aunque pueda aceptarse el distanciamiento crítico respecto al marco legal y constitucional de nuestra convivencia y la indicación de que puede ser modificado en tal o cual dirección. Esto implica, por ejemplo, que en el aula cabe informar de que el aborto es considerado por la doctrina católica como pecado, con todo lo que ello significa en contexto religioso; pero no se puede enseñar que el aborto sea un crimen o un asesinato. Igual diferencia entre moral cívica, pública, y moral no ya sólo privada, sino quizá familiar y cultural, es indispensable para otras referencias religiosas y culturales. Una educación para la convivencia pública ha de ser firme en el repudio de toda clase de sectarismos morales, aunque respetuosa con la conciencia moral y con las prácticas que no dañan a otros.

La propuesta de una educación moral o ética como alternativa a la religión es impresentable en un Estado no confesional. La moral y/o la ética ha de ofertarse a la totalidad de los ciudadanos alumnos y no sólo a aquellos que no cursan religión. No puede admitirse un planteamiento de: «quien no tiene religión, que tenga al menos ética». Cualquier modo de presencia de una asignatura de ética como alternativa

a la religión contribuiría a perpetuar tan peligrosa idea; consagraría la existencia de dos clases de moral, la religiosa, católica por lo general, y la de los agnósticos o ateos; y dejaría, en definitiva, sin asegurar la educación moral de los propios ciudadanos católicos, cuya formación moral en un currículo y con profesores fuera de las vías ordinarias de acceso a la docencia, sólo desde una ingenuidad angelical cabe suponer garantizada por los profesores de religión.

Dentro del marco constitucional y legal de la educación moral hay que confiar a la responsabilidad y a la conciencia de cada profesor el modo de su realización y su didáctica, dejando a salvo siempre la formación de un juicio autónomo por parte de los alumnos en el contexto de una sociedad ideológicamente plural y en el respeto y comprensión hacia las actitudes y valores de otros.

Puesto que la educación, toda ella, es una actividad de carácter moral y moralizador, no hay razones para hacer de lo moral un área específica, ni tampoco para constituir a un determinado profesor –sea el tutor, o el profesor de ética– en responsable principal de la educación moral. No debería asignarse en ella a un profesor determinado, al tutor, más tareas específicas de las que se le asignan en otros ámbitos. Atribuirle formalmente esta responsabilidad traería como efecto inmediato que el resto de los profesores se desentendiera de tal educación. En el ámbito moral el tutor ha de desempeñar las mismas funciones que en otros aspectos educativos: coordinar las distintas dimensiones educativas, contribuir a su integración y personalización en cada alumno, ayudar a éste a superar dificultades generales, a negociar sus conflictos y, en general, asistirle en sus relaciones e interacciones con el entorno. Todo ello es compatible con la posibilidad de que, dentro de las actividades sugeridas a los tutores, puedan y deban incluirse algunas más explícitamente

te relacionadas con la educación moral, como son: comportamiento cívico, consumo de drogas, relaciones entre sexos, madurez ideológica, etcétera. Por otra parte, la contrapartida de que no haya una materia específica de moral o ética es que a lo largo de los años de escolaridad obligatoria no basta con que quede implícita, ha de hacerse del todo explícita la presencia de la dimensión moral en la educación.

Mientras la educación moral propiamente tal no tiene por qué ser –e incluso quizá es imposible que sea– objeto de un área o materia específica, la enseñanza de una ética entendida como disciplina, como reflexión disciplinada acerca de la conducta de las personas y de los distintos idearios morales, sí que puede ser objeto, tal como lo es en el actual ordenamiento, de una asignatura específica (en el nivel del Bachillerato) o de un bloque importante de área (en el último ciclo de la enseñanza obligatoria). Esa disciplina o materia contribuirá también a la educación moral, pero no ha de confundirse con ésta. Por su naturaleza propia es difícil poderla impartir de manera formal antes de la adolescencia, cuando los alumnos alcanzan la capacidad de pensamiento reflexivo y crítico. Sus contenidos habrán de ser de psicología y sociología de la conducta moral, así como de ética propiamente filosófica.

En esa disciplina o temática ética, el profesor debe ser un conocedor de la materia, que sin embargo no puede impartir desde una imposible neutralidad axiológica. El profesor enseñará como intérprete autorizado de las valoraciones y normas de acción vigentes en la sociedad actual y en el pasado: no mero transmisor, no simple portavoz o gramola sin voz propia, sino intérprete crítico, un espejo, distanciado tanto de los comportamientos reales, cuanto de las doctrinas morales, favoreciendo en su distanciamiento mismo el despliegue de un espacio de reflexión racional acerca de ellos y de la posi-

bilidad de modificarlos. Será intérprete también que ayude a los alumnos a sopesar críticamente y a coordinar los variados e incompatibles sistemas de valores que le vienen dados desde instancias no formalmente educativas, pero influyentes, como la televisión. En ese mismo papel, podrá hacer de mediador y nudo de enlace entre las diferentes propuestas relativas a la acción propiamente humana. Ayudará a atar cabos, a anudar la piezas de un puzle, el del pluralismo moral contemporáneo, que sin eso quedarían sueltas, inconexas. Su mediación permitirá organizar cierta unidad –unidad, por lo demás, precaria e inestable– entre modelos morales tan incompatibles y discursos de naturaleza tan dispar; y en eso contribuirá a esclarecer y a dotar de sentido a las decisiones personales sobre valores que los alumnos adopten.

Si hace falta valor para educar (Savater, 1997), mucho más valor –no temeridad, tampoco audacia– es preciso para educar en valores, para la educación moral. Pero al maestro, al profesor, como al soldado, el valor y la capacidad se le deben suponer. Si alguien cree carecer de ellos, no ser capaz de ello, o no estar a la altura, o si el tema lo reputa ajeno, porque lo suyo es, por ejemplo, la física y la química, es mejor que se dedique a otra tarea: quizá podrá llegar a premio Nobel, pero no será nunca un buen educador.

La educación moral es el quicio de la educación. En ella la sociedad intenta transmitir lo mejor de sí misma a las jóvenes generaciones. Sobre todo en la familia y en la escuela, tratamos los adultos de que los más pequeños, los más jóvenes, lleguen a ser mejores que nosotros. Será un proceso lento, una larga historia. Pero del mismo modo que la media de la talla de los españoles se ha incrementado algunos milímetros en el transcurso de un par de generaciones, no será imposible ayudarles a crecer por encima de nosotros en estatura moral.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWLBY, J.: *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, Paidós, 1995.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *El hombre preprogramado*. Madrid, Alianza, 1977.
- ELKONIN, D. B.: *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río, 1980.
- HARLOW, F.: «El amor en la primera infancia de los monos». En: R.F. Thomson, *Psicología Fisiológica*, Madrid, Blume, 1979.
- HARLOW, F. y HARLOW, M.K.: «Privación social en monos». En: R.F. Thomson, *Psicología Fisiológica*, Madrid, Blume, 1979.
- KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.
- MOORE, G. E.: *Defensa del sentido común y otros ensayos*. Barcelona, Orbis, 1983.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- SAVATER, F.: *Ética como amor propio*. Madrid, Mondadori, 1988.
- *El valor de educar*. Madrid, Ariel, 1997.



LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: EL VÍNCULO ENTRE FINANCIACIÓN Y CALIDAD

CARMEN PÉREZ ESPARRELLS (*)

RESUMEN. El objeto del artículo es el análisis de la relación entre la financiación autonómica de las universidades públicas y la calidad universitaria en España. Este objetivo principal se concreta en los tres apartados del artículo: en primer lugar, la descripción del contexto actual de la educación universitaria en España; en segundo lugar, los cambios introducidos en el sistema de financiación universitaria como consecuencia de la descentralización; y, finalmente, la revisión de diversas experiencias llevadas a cabo por las comunidades autónomas que intentan potenciar la calidad como uno de los elementos clave de la financiación universitaria.

ABSTRACT. The aim of this article is the analysis of the relationship between the financing of public Universities and the quality of Higher Education in Spain. This main objective is shown on three parts of this article: in the first place, the description of the current situation about Higher Education in Spain; in the second place, the changes in the Higher Education funding; and finally, the survey of various experiences developed for Spanish regions that try to promote quality as a key concept in University financing system.

La preocupación por la calidad de la enseñanza universitaria ha generado la necesidad de introducir algunos cambios en el sistema tradicional de la financiación universitaria. Esto ha implicado, no sólo que las Administraciones autonómicas busquen aumentar la eficacia y eficiencia con la que se gestionan los recursos públicos dedicados a la educación universitaria, sino que también ha hecho reflexionar a la Administración Central en la necesidad de potenciar una educación superior de calidad que se acerque a los requerimientos de esta nueva sociedad e integre la calidad como componente estratégico en

la búsqueda de la mejora de la enseñanza universitaria.

En este contexto, el presente artículo se centra en la financiación universitaria autonómica y su vinculación con la calidad de las universidades públicas, defendiendo que el apoyo público a la educación superior sigue siendo esencial para asegurar la consecución equilibrada de los objetivos educativos y sociales. El artículo se estructura en tres grandes apartados: en primer lugar, se describen aquellos aspectos más importantes que configuran la situación actual de la educación universitaria en nuestro país. En segundo lugar, se trata

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

específicamente la financiación autonómica de las universidades públicas y su vinculación reciente con fórmulas que tengan en cuenta la calidad universitaria. Finalmente, se repasan las diversas estrategias financieras en busca de la calidad llevadas a cabo en las comunidades autónomas, con especial referencia al caso de los contratos-programa. El artículo se cierra con unas reflexiones finales.

EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

La situación actual de la educación universitaria en España se caracteriza por diversos rasgos, algunos de ellos históricos, otros estructurales y, finalmente, algunos debidos a las últimas reformas que han tenido lugar. Dentro de ellos, es muy elevado el número de características que afecta al sistema universitario, pero podemos convenir los siguientes aspectos:

- *Crecimiento del sistema universitario.* Los sistemas de educación superior en la mayoría de los países occidentales han experimentado una expansión vertiginosa a partir de la década de los cincuenta. Esta expansión ha tenido lugar posteriormente en España, donde el volumen de matrículas pasó de 170.602 alumnos en el curso 1959-60 a 1.583.297 en el curso 1998-99 (*Informe Universidad 2000*). Esto es, en cuatro décadas sus efectivos se han multiplicado por más de nueve. El anterior crecimiento es similar al del resto de países más desarrollados. No obstante, este incremento no ha sido sostenido en

el tiempo y se experimentó una ralentización en la década de los setenta, volviendo a retomar un crecimiento expansivo en los ochenta. Así, en España, el número de estudiantes matriculados se duplicó entre el curso 1984-85 y 1998-99, pasando de 788.168 a 1.583.297, con una tasa de variación anual media de 4,5% de los estudiantes de nuevo ingreso, según este mismo *Informe*¹. Además, desde 1984 se han creado 32 universidades nuevas (19 públicas, 12 privadas y la Universidad Internacional de Andalucía). Asimismo, han surgido nuevas titulaciones y se han desarrollado nuevas áreas de conocimiento que responden a los avances tecnológicos desarrollados en fechas recientes.

- *Restricción de recursos financieros.* Esta circunstancia es un problema que afecta de manera creciente a la gran mayoría de los países de nuestro entorno. Incluso en los países de la OCDE ya no existe la bonanza de tiempos pasados. El caso de Japón es el más claro pero también lo anterior es aplicable a Canadá y un buen número de países de Europa occidental, como por ejemplo, Francia y Alemania. En el caso de España², el gasto total del sector público y privado en instituciones de enseñanza superior como porcentaje del PIB pasó del 0,6% en 1985 al 1,1% en 1995. En el mismo periodo, la media de los países de la OCDE fue de 1,2% y 1,3%, respectivamente (*Informe Universidad 2000*). Sin embargo, en España, se ha venido constatando una disminución del porcentaje del

(1) Como señala el *Informe Universidad 2000*, el crecimiento de la población universitaria en el futuro es incierto. Es muy probable que el número de estudiantes de perfil tradicional descienda como consecuencia de la evolución demográfica prevista. Sin embargo, esta tendencia podría verse contrarrestada, en parte, por población adulta y la formación continua.

(2) Véase Calero (2003).

PIB destinado a este gasto. Así en 1998, el porcentaje fue de 0,96% del PIB y, en el año 2000, había bajado al 0,84% del PIB³. A través de estas cifras se puede constatar que, en España, el porcentaje destinado a educación superior ha sido, por un lado, inferior a la media de los países de la OCDE, y por otro, que, a pesar del incremento observado entre 1985 y 1995, la tendencia de los últimos años ha sido la disminución de recursos.

- **Financiación básicamente pública.**

En el caso de las universidades públicas, aproximadamente el 80% de su financiación procede de los presupuestos públicos y, en última instancia, de los impuestos que pagan los contribuyentes (Arasa, 2001). Por tanto, debe garantizarse que los recursos destinados a la educación universitaria se empleen de la manera más eficiente posible, lográndose la máxima calidad. Este argumento se refuerza aún más si se consideran las limitaciones en el gasto público a las que nuestro país se ve sometido como consecuencia del cumplimiento del objetivo de estabilidad presupuestaria, derivado de las políticas presupuestarias diseñadas en el Tratado de Maastrich. Por tanto, la eficiencia en el reparto de los fondos públicos y la obtención del máximo rendimiento posible en el uso de los recursos se presenta en la actualidad como una exigencia imprescindible.

- **Cambios en el contexto nacional.**

Una de las consecuencias de la aprobación de la Constitución Española en 1978 fue el establecimiento

de un Estado descentralizado. El cambio en la distribución de competencias entre la Administración central y las comunidades autónomas representó una modificación sustancial en el marco de referencia de la financiación de las universidades españolas. Hasta 1985, todas las universidades públicas eran financiadas por el Gobierno central. A partir de esta fecha, se inicia el proceso de descentralización educativa en materia de universidades que culminará nueve años después⁴.

- **Cambios en el contexto europeo.** La enseñanza universitaria en España ha reconocido y asimilado la necesidad de promover cambios en el sistema de educación superior derivados de las nuevas normativas europeas (*Declaración de Bolonia*, 1999). Con la creación del «espacio europeo de educación superior» se está demandando una profunda reorganización y una mayor armonización de los sistemas europeos de educación superior y, consecuentemente, una mejora de la eficacia del sistema universitario. Además, la *Declaración de Bolonia* especifica que los sistemas de educación superior deberían incrementar: la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia y la flexibilidad. Ante esta nueva encrucijada, ha surgido un incremento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las universidades públicas y una mayor exigencia por parte de los diferentes usuarios de dichos servicios.

- **Cambios en la orientación de la valoración social.** La sociedad ha

(3) *La Universidad Española en Cifras* (2002). Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

(4) Desde 1996 todas las universidades públicas están transferidas a los gobiernos regionales, excepto la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), que continúan dependiendo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

experimentado cambios en sus valores; hoy se enfatizan valores como la calidad y la excelencia investigadora, la competencia, la responsabilidad pública, la transparencia y la eficiencia. El usuario de este servicio asume su papel de «cliente» y exige bienes y servicios de calidad, incluyendo una educación superior que satisfaga sus expectativas. Existe una creciente presión social sobre la calidad de los servicios universitarios: docencia, investigación, etc. Los cambios y transformaciones del entorno de la enseñanza universitaria repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección, evaluación y organización de las instituciones de educación superior.

- *Creciente preocupación por la calidad.* Ligada al argumento anterior, esta preocupación comienza a surgir a través de actuaciones coordinadas por distintas instituciones y organismos públicos cuyo fin es la búsqueda de la calidad en la docencia, en la investigación y en la gestión del sistema universitario. Buena prueba de ello son las numerosas actividades puestas en marcha para evaluar la calidad universitaria⁵: el *Programa Experimental de Evaluación* (Programa ESMU, 1992-94); el *Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza* (1994-95); los procesos de evaluación interna y externa que se están llevando a cabo en el marco del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU, 1995) y del *II Plan de la Calidad de las Universidades* (PCU, 2001); y los programas de evaluación institu-

cional de la ANECA, como por ejemplo, la evaluación de los programas de doctorado para la obtención de la mención de calidad.

CAMBIOS EN LOS MODELOS DE FINANCIACIÓN UNIVERSITARIA TRAS EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN TERRITORIAL

Teniendo en cuenta el panorama de la educación universitaria en España definido en el apartado anterior⁶, la hipótesis de partida que se plantea en este artículo es la necesidad de propender al cambio en algunos aspectos del sistema de financiación por parte de las comunidades autónomas y tender hacia la obtención de una buena parte de los recursos en función de los objetivos prefijados y los resultados obtenidos. De forma resumida, la orientación que se ha querido dar al presente artículo quedaría recogida en la siguiente afirmación:

En épocas recientes, se ha argumentado que los sistemas públicos se beneficiarían de la introducción de esquemas de incentivos que favorecieran una mejora de la eficiencia y la calidad de las actividades universitarias

(Informe Universidad 2000, p. 287)

Según la tradición heredada de la situación anterior a la transferencia de las competencias en enseñanza universitaria a las comunidades autónomas, existían dos grandes grupos de subvenciones públicas en el modelo de financiación centralizado: las subvenciones públicas para gastos de carácter corriente y las subvenciones para gastos públicos de inversión. Las primeras consistían en una subvención general básica⁷ que se establecía en función de los

(5) Véase Mora (2003).

(6) Debe tenerse en cuenta que a partir de este apartado lo expuesto sólo tiene vigencia para la Universidades públicas.

(7) Esta subvención denominada comúnmente «subvención nominativa» tiene un fuerte peso de la financiación del personal (docente y no docente).

inputs (profesores, número de alumnos matriculados, titulaciones, etc.). Las segundas se solían plasmar en un plan plurianual de inversiones a medio plazo, el cual, normalmente como máximo, solía ser quinquenal y cuyos fondos se asignaban según diversos criterios: nivel de infraestructuras existente, necesidades de nuevas instalaciones (edificios) y nuevos equipamientos (bibliotecas, centros de cálculo, redes informativas y sistemas de información), inversión de reposición, etc.

Tras el proceso de descentralización territorial a todas las comunidades autónomas⁸, los distintos gobiernos regionales, guiados por la cercanía de la responsabilidad y acuciados por la demanda de las propias universidades, han puesto en funcionamiento modelos propios de financiación universitaria. Inicialmente, como han señalado numerosos autores⁹, se trataba de sistemas de financiación incrementalistas, recibiendo las universidades de sus respectivos territorios aumentos sobre los fondos que antes recibían de la Administración central, acompañados de ambiciosos planes de inversiones en algunas regiones.

Sin embargo, en los últimos años, estas subvenciones entre las distintas Administraciones públicas educativas y las universidades han empezado a fracturarse y la introducción de fórmulas o mecanismos que tengan en cuenta la calidad es cada vez más frecuente. El modelo de la Comunidad Valenciana, diseñado en 1994, ha sido pionero en esta línea y ha servido de guía como iniciación a esta nueva tendencia de mejora de la calidad y la eficiencia en la distribución de la financiación pública de las universidades. En el límite, hay gobiernos regionales que han canalizado toda la financiación autonómica de sus universidades públicas a través de la figura

de los contratos-programa, como es el caso de Canarias.

El factor más evidente que ha incitado esta transformación es la limitación presupuestaria de los gobiernos regionales ante la demanda creciente de costes de los sistemas de enseñanza universitaria. En el pasado, cuando este nivel educativo atendía a un porcentaje muy reducido de la población, era posible suponer por parte del Gobierno central que los recursos para la educación universitaria seguirían existiendo, y que las universidades podrían continuar sin preocuparse por la eficiencia en el uso de los recursos o de la recuperación de los costes. Actualmente, los Gobiernos regionales cuentan con mayores competencias de gasto y saben que un mayor aprovechamiento de recursos en la educación universitaria supondrá, por ejemplo, más fondos para destinar a otros niveles educativos, a la sanidad o a otras políticas públicas.

Así, en relación con los mecanismos de asignación de recursos públicos a las universidades, las Administraciones educativas autonómicas están desarrollando cambios e introduciendo nuevos procesos con el fin de mejorar la eficiencia en el uso de los fondos e incentivar la eficacia. Algunos de estos mecanismos son los siguientes: modelos de reparto de la financiación para proporcionar estabilidad financiera a las instituciones, además de introducir factores para promover la calidad de las mismas; contratos-programa entre las universidades y las Administraciones educativas autonómicas, mediante acuerdos para el cumplimiento de unos determinados objetivos de calidad y eficiencia; fondos especiales para financiar directamente programas específicos cuyos objetivos sean la mejora de la calidad; y fondos asignados por las universidades en procesos

(8) Cataluña (1985), País Vasco (1985), Comunidad Valenciana (1985), Andalucía (1986), Canarias (1986), Galicia (1987) y Navarra (1990), Madrid (1995), Castilla-León (1995), Extremadura (1995), Murcia (1995), Asturias (1995), La Rioja (1996), Aragón (1996), Cantabria (1996), Castilla-La Mancha (1996) y Baleares (1997).

(9) Entre otros, Mora y Villarreal (1995), San Segundo (1997) y Pérez Esparrells y Salinas (1998).

competitivos, principalmente, destinados a proyectos de investigación.

Aunque el mapa de sistemas de financiación universitaria regionales es muy variopinto y está poco sistematizado en algunas comunidades autónomas, el objetivo último de los distintos diseños de reparto de la financiación es triple¹⁰: diversificación de fuentes y especialización de las universidades; competitividad y calidad; coordinación y gestión eficaz. Dentro de estas metas, en los últimos años, parece evidente que se ha impulsado un sistema de financiación pública de las universidades que facilite la competencia entre ellas y premie la calidad y la excelencia.

En este sentido, el vínculo entre calidad de la enseñanza universitaria y su financiación se establece a través de nuevas fórmulas financieras, explícitas para las universidades por parte de los gobiernos regionales, que incorporan incentivos a la calidad y a la competencia entre las universidades públicas. Este vínculo se ha establecido, incluido bien directamente como una parte de los propios modelos de financiación, bien a través de financiación por contratos-programa, como se verá en el siguiente apartado.

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE BÚSQUEDA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA DESARROLLADAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Sin ánimo de hacer ninguna clasificación, las comunidades autónomas pueden dividirse

entre: aquéllas que reparten una parte de su financiación dentro del propio modelo con criterios de cumplimiento de unos determinados objetivos, como sucede con la Comunidad Valenciana o Andalucía, entre otras; y las comunidades autónomas que establecen diferentes contratos-programa entre el gobierno regional (Administraciones educativas autonómicas) y las distintas universidades públicas de su territorio, por ejemplo, los casos de Canarias y Cataluña. A continuación, se resumen las distintas experiencias autonómicas, prestando mayor atención a las principales variables que ligan la financiación autonómica de las universidades públicas con la calidad universitaria, con especial referencia al mecanismo de los contratos-programa.

La principal característica del modelo valenciano es que se trata de uno de los primeros sistemas de financiación universitaria autonómicos que detalla explícitamente las variables que se utilizan en el cálculo del reparto de la financiación a las universidades públicas de su territorio. En el modelo diseñado inicialmente en 1994¹¹ se distinguían tres vías básicas de financiación: una subvención global no condicionada de financiación básica¹²; una subvención ligada a la consecución de distintos objetivos¹³ y una subvención condicionada vinculada a programas específicos de mejora de la calidad.

Con respecto al último grupo de subvenciones, que es el que se destaca por tener en cuenta la calidad, entre las variables iniciales del plan plurianual para la

(10) El Informe sobre la financiación universitaria elaborado por el Consejo de Universidades (1995) señalaba estos mismos criterios de partida.

(11) Este modelo ha sido sucesivamente alterado, si bien la esencia del mismo se plantea desde su origen.

(12) La financiación básica de los gastos corrientes de una universidad se establece en función de los costes en los que esta institución incurre con el fin de impartir una docencia de calidad y realizar la investigación básica del personal docente, así como la determinación del número máximo de alumnos financiados a través de esta subvención pública.

(13) El sistema considera tres objetivos diferentes: el modelo premia a aquellas universidades que se esfuerzan por adaptar la oferta de titulaciones a la demanda de los estudiantes; el sistema penaliza a aquellas titulaciones que se mantengan con una demanda por debajo de la fijada en la estructura de costes; y el modelo establece una financiación extra con el objetivo de fomentar el bilingüismo.

financiación del sistema universitario valenciano 1994-98, se recogían las siguientes: programas de tercer ciclo que demuestren un alto grado de calidad y demanda; programas de investigación; programas de innovación educativa; programas de atención al alumnado, que se financiaban mediante contratos-programa plurianuales y programas de servicios a la sociedad, tales como teatros, actividades culturales, etc., también financiados a través de contratos-programa (Mora y Villareal, 1995).

El modelo de financiación de las universidades públicas de Castilla y León diferencia tres tramos de financiación: el automático, el competitivo y el específico para algunas actuaciones. En cada tramo se distinguen un conjunto de instrumentos, cada uno de los cuales tiene una finalidad distinta y un procedimiento de cálculo diferente. A su vez, cada instrumento contempla los cinco tipos de funciones que integran el conjunto de actividades que desarrollan las instituciones universitarias (enseñanza, investigación, servicios, administración e infraestructuras). El segundo tramo incluye instrumentos de tipo competitivo, con la finalidad de incentivar comportamientos de las instituciones encaminados a mejorar la calidad y la eficiencia. Los recursos obtenidos por esta vía competitiva se obtienen a través de convocatorias públicas sobre las siguientes actividades: programas de mejora de la calidad y la eficiencia, como por ejemplo, programas de tercer ciclo y master, programas de mejora de la gestión, programas de aplicación de nuevas tecnologías, etc.; y subvenciones

graduadas unidas a nuevos servicios y convocatorias de investigación, de forma que las universidades reciben una mayor proporción de fondos condicionados a su participación en convocatorias de investigación.

El modelo de financiación universitaria en la región de Murcia¹⁴ se basa en un plan consensuado por las Universidades y que diferencia entre financiación básica¹⁵, financiación complementaria basada en el cumplimiento de objetivos de calidad y financiación de inversiones nuevas a través de convenios¹⁶. En relación con la financiación complementaria, ésta viene determinada por el cumplimiento de objetivos de calidad (docentes, de investigación y gestión) pactados con las universidades mediante contratos-programa, que suponen todavía un porcentaje residual sobre el montante global de la financiación básica.

El gobierno andaluz ha diseñado y consensuado con las universidades públicas andaluzas un modelo de financiación del sistema universitario que garantice, entre otros objetivos, una financiación que, además de ser suficiente, se aplique de forma que se alcancen los niveles óptimos de eficiencia en el gasto público, y que genere suficientes incentivos para que la actividad universitaria se desenvuelva en condiciones de excelencia y gran calidad. Así, el sistema de financiación de las Universidades andaluzas para el período 2002-06 está formado por tres grandes componentes: financiación ordinaria, para cubrir las operaciones corrientes; financiación de inversiones, destinada a financiar la creación o

(14) Para una descripción detallada del modelo, véase Egea, Mula y Tobarra, 2001.

(15) La financiación básica se caracteriza por estar basada en costes, estableciéndose módulos mínimos de calidad en función de determinados indicadores: tamaño de grupos, carga lectiva del profesorado y grado de experimentalidad de las titulaciones. Igualmente, se garantizan unos recursos mínimos para cada una de las titulaciones.

(16) El modelo contempla la financiación de inversiones nuevas en cada una de las universidades de la región (Universidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena), fijadas previamente en un plan plurianual. Esta financiación da prioridad a las cofinanciadas por los fondos FEDER, es pactada a través de convenios entre las Universidades y la Administración regional y se basa en necesidades objetivas.

mantenimiento de infraestructuras¹⁷; y financiación de la investigación, que se dedica a la promoción y el desarrollo de la actividad investigadora que se lleva a cabo en las universidades públicas andaluzas y que se incorpora en los capítulos correspondientes del *III Plan Andaluz de Investigación*¹⁸. La financiación de las universidades, incluida la Universidad Internacional de Andalucía, quedará dividida en un 90% de financiación incondicionada y un 10% afectada a resultados.

El primer contrato-programa establecido en el ámbito universitario entre una comunidad autónoma y las universidades públicas fue el constituido entre el Gobierno canario y las universidades ubicadas en esta comunidad autónoma –la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria– y estuvo vigente desde el 1 de enero de 1996 hasta el 31 de diciembre de 1998. En dicho contrato-programa, se estableció una planificación de plantillas y se fijaron las titulaciones autorizadas para el período¹⁹. En este primer contrato-programa se recogen un conjunto de acciones a realizar que condicionaban la financiación en función, entre otras, de las siguientes variables: calidad de la

docencia universitaria, investigación, control financiero a través de auditorías periódicas de gestión, financieras y de seguimiento del contrato-programa y mejora del nivel de información.

Actualmente, se encuentra vigente el segundo contrato-programa 2001-04 establecido con ambas universidades de forma independiente. Estos contratos continúan en la misma línea de establecer una mayor transparencia, fijando unas reglas claras de financiación a las universidades y posibilitándoles una planificación a medio plazo. Los objetivos son definidos en los siguientes tres ámbitos (Lobo y Alámo, 2002): general, estratégico y financiero. En el ámbito general, se pretende incrementar la financiación ligada al cumplimiento de objetivos e incrementar la aportación de la financiación propia de la universidad. El ámbito estratégico busca potenciar la calidad básica y la eficiencia y fomentar la calidad del personal y la organización. El ámbito financiero está planteado desde una triple perspectiva: la primera se relaciona con la estructura financiera ya que lo que se pretende conseguir una adecuada estructura de las fuentes de financiación²⁰; la segunda se relaciona con la eficiencia, en el sentido de que se

(17) Esta financiación se contempla de forma específica en el vigente *II Plan Plurianual de Inversiones* (2001-05).

(18) Los indicadores y, por tanto, las actividades que se incorporan en los Planes operativos de mejora de la calidad, hacen referencia a varios de los siguientes aspectos (Egea, Mula y Tobarra, 2001): mejora del rendimiento académico, mejora de la inserción de los egresados, mejora de la evaluación de la docencia, reducción de la masificación, mejora en la adaptación de la oferta de estudios a la demanda, mejora en grupos de investigación de excelencia, mejora de los resultados en investigación, mejora en transferencia de resultados de I+D, mejora de los estudios de postgrado y del rendimiento académico en los mismos, mejora de las técnicas de dirección, mejora en las relaciones de la Universidad con la sociedad, mejora en los sistemas de presupuestación y en el grado de cumplimiento presupuestario.

(19) Establecido al amparo de la *Ley 6/1995 de Plantillas y Titulaciones universitarias*, con la que se pretendía realizar una nueva planificación plurianual que permitiera garantizar la calidad del sistema y adecuar la oferta de titulaciones a la demanda.

(20) Para la consecución de los objetivos financieros se considera el conjunto de fuentes de financiación del sistema universitario, como son: presupuestos ordinarios de gasto de la comunidad, precios por prestación de servicios académicos, obtención de ingresos en el sistema (venta de contratos, patentes, etc.), presupuestos adicionales para financiar el crecimiento del sistema y los destinados a formación del capital público, ingresos asociados a las inversiones y retornos de la explotación del patrimonio, así como otras fuentes de financiación coyunturalmente disponibles. De esta forma, la planificación de los recursos financieros que establece el contrato-programa no atañe exclusivamente a los fondos procedentes de la Administración, sino también al resto de las fuentes financieras de las que dispone la Universidad (la aportación de las familias y otros agentes privados).

persigue la mejora de la eficiencia en el uso de los recursos por parte de la universidad; y, la tercera, guarda relación con la participación, pues se trata de estimular la participación de la sociedad en los grandes programas de inversiones universitarias y en aquellos otros en los que esta participación sea posible (Martín Rivero, 2001).

Desde 1994, la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) viene desarrollando un proceso de planificación estratégica y mejora de la calidad²¹. Uno de los logros principales de este proceso consistió en la firma de un contrato-programa entre la Generalitat de Cataluña y la UPC para el período 1997-00. Este primer contrato-programa determinaba, de común acuerdo, los objetivos y finalidades que perseguía la UPC en este período y establecía un nuevo modelo de relación y financiación de la institución universitaria basado en el cumplimiento de objetivos de calidad al servicio de la sociedad. Actualmente, está en marcha el segundo contrato-programa para el cuatrienio 2002-05 en el marco de la política universitaria y científica y de acuerdo con la legislación vigente en esta materia en Cataluña. Este segundo contrato-programa forma parte de plan de financiación plurianual, el modelo de distribución de la financiación de las universidades públicas catalanas, que se concreta anualmente, aunque con un período de cuatro años (2002-05). El rediseño del contrato-programa se ha efectuado sobre la base de cuatro ejes estratégicos: dar respuesta a las necesidades y demandas sociales, aumentando los estándares de calidad y excelencia; aumentar la implicación con la sociedad y las instituciones, y también las relaciones con la comunidad tecnológica y científica; mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria y su identificación con los objetivos de la UPC; e incrementar la eficacia de la organización interna. Para ello, se han seleccionado 10 objetivos y 32 indicadores.

Estos objetivos, indicadores y compromisos que recoge el contrato-programa pueden ser revisados anualmente según los resultados de la evolución y la programación universitaria.

Además de la experiencia más desarrollada de la Universidad Politécnica, se encuentran vigentes otros contratos-programas que tienden a la convergencia con los objetivos planteados en el Documento *Bases per a l'elaboració de contractes-programa amb les Universitats catalanes*, en el marco de un nuevo modelo de distribución de la financiación de las Universidades públicas. Entre ellos, se pueden destacar el acordado con la Universidad de Barcelona (1999-2002) y el de la Universitat Rovira i Virgili (2000-2002). Los objetivos propuestos, en general, están relacionados con la mejora de la calidad docente y el rendimiento académico de los alumnos, con el incremento de la actividad y de la calidad investigadora, con el establecimiento de una mayor vinculación entre las universidades y la sociedad, con el impulso del catalán en la vida universitaria, con la implantación de organización eficaz y flexible y con la mejora de la inserción laboral de sus titulados universitarios.

A diferencia del resto de contratos-programa comentados anteriormente, el contrato-programa marco firmado por la Comunidad de Madrid y las seis universidades públicas establecidas en esta región para el período 2001-05 presenta la peculiaridad de que se trata de un modelo de financiación global. De hecho, este plan de financiación universitaria ha sido ideado para solucionar el grave problema de insuficiencia financiera que las universidades madrileñas (principalmente las más antiguas) habían arrastrado desde 1995, año en el que se realizaron las transferencias de educación universitaria desde la Administración central a la Comunidad de Madrid.

(21) Véase Vilalta (2001).

Además, se ha articulado un plan plurianual de inversiones para el período 1998-02 y un nuevo programa específico de inversión para el trienio 2003-05, en cooperación con los correspondientes Fondos Europeos. Además, cada universidad ha firmado un contrato-programa con la Administración de la Comunidad de Madrid. Estos contratos-programa son los encargados de ejecutar el plan plurianual de inversiones y, en concreto, son el instrumento de gestión de las dotaciones económicas que tienen como destino la formación del capital público aplicado a la enseñanza superior en la Comunidad de Madrid para el cumplimiento de los siguientes objetivos generales: conseguir una adecuada planificación de la evolución del sistema universitario en la comunidad, como expresión de las necesidades sociales a medio y largo plazo; implantar con carácter general la programación plurianual, permitiendo atender a los objetivos específicos de desarrollo de calidad y de ajuste de la oferta a la demanda del sistema universitario; y conseguir un adecuado mantenimiento del patrimonio público destinado a la enseñanza superior lo que redundará en la mejora de los ratios de calidad del sistema y en el aprecio social de sus instituciones educativas.

En conclusión, si se comparan las distintas fórmulas que establecen un vínculo entre la financiación y el logro de objetivos relacionados con la calidad, se observa que la gran mayoría responde a acciones muy similares. Entre estas destaca, por un lado, que los modelos que basan una parte de su financiación atendiendo a la calidad y la eficiencia del sistema, limitan la misma a un porcentaje que no supera el 15% del monto global de financiación. Por otro lado, cuando se posibilita a las propias Universidades obtener recursos directamente a través de contratos-programa, se trata de fondos adicionales que suponen un porcentaje de aproximadamente entre el 10% y el 12% de la financiación que recibe la universidad condicionada al cumplimiento de

determinados objetivos establecidos en el propio contrato-programa o similares mecanismos (Pérez Esparrells, Rahona y Vaquero, 2002).

CONCLUSIONES

La finalidad de este artículo ha sido reflexionar sobre la necesidad imperante de establecer modelos de financiación ligados a la calidad para las universidades públicas. Estamos convencidos de que el arraigo de la calidad en el entorno territorial, nacional e internacional no encontrará su concreción a menos que tengan lugar algunos cambios sustanciales en la propia financiación universitaria. Para ello, tras la revisión de algunas experiencias emprendidas por las comunidades autónomas, se puede afirmar que la preocupación por la calidad ha trascendido a los esquemas de incentivos en la financiación autonómica de las universidades públicas, esquemas que buscan la calidad en la enseñanza universitaria. Si bien, a nuestro modo de ver, la presencia de la calidad en la financiación universitaria pública se encuentra en un estado inicial que deberá desarrollarse en un futuro inmediato.

Todo ello nos ha servido de guía para centrarnos en los distintos mecanismos aplicados por las comunidades autónomas para acercar la financiación pública a la calidad de las universidades públicas de su territorio. Así, dentro de los distintos tipos de subvenciones públicas habitualmente utilizadas en el sistema público de financiación universitario español, nos hemos centrado en algunas comunidades autónomas y en las subvenciones públicas ligadas a objetivos de calidad. Los recursos recibidos a través de este mecanismo son una muestra concreta de la intención de ligar la financiación al logro de resultados, y por consiguiente, de la búsqueda de la excelencia, la calidad y el establecimiento de una cierta competencia entre las instituciones universitarias españolas. No obstante, cabe

destacar que este mecanismo se encuentra en un proceso incipiente de desarrollo, y por lo tanto, es todavía muy pronto para evaluar resultados.

Así, todas las comunidades autónomas, en mayor o menor medida, han puesto en marcha sistemas de financiación que ligan una parte de los recursos financieros al logro de ciertos objetivos previamente definidos. Los resultados han sido variados, puesto que se han establecido objetivos que obedecían a las distintas realidades, tanto de cada universidad, como de la comunidad autónoma a la cual pertenecen. No obstante, han servido para otorgar mayor transparencia acerca del destino de las subvenciones públicas recibidas por las universidades. Otro logro ha sido el de establecer un marco más estable de financiación a través de una planificación a medio plazo que contempla el cumplimiento de ciertos objetivos, comprometiéndose para ello los recursos necesarios. Al mismo tiempo, en el activo de estas medidas hay que computar: el haber promovido e incentivado el incremento de recursos provenientes de otras fuentes de financiación; el haber mejorado la calidad de la enseñanza; el haber respondido a las demandas de la ciudadanía; y el haber avanzado en la eficacia de la gestión institucional, entre otros. La intuición hace pensar que se han obtenido resultados positivos en todas las comunidades autónomas que los han puesto en marcha, lo cual, sin duda, será perfeccionado en el futuro como consecuencia del aprendizaje y de la evaluación de los resultados.

Además, después de unos años de rodaje de estas fórmulas o mecanismos, como puede haber diferencias entre CC.AA. excesivamente relevantes en su concepción de la calidad, podría ser el momento oportuno de que se establecieran criterios y variables que, como señala la LOU en su disposición adicional octava, «puedan servir de estándar para la elaboración de modelos de financiación por los poderes

públicos, en el ámbito de sus competencias», esto es, respetando la autonomía de las comunidades autónomas y la propia autonomía universitaria. Simultáneamente, se podría crear una Comisión Interuniversitaria para la Calidad, en la que las CC.AA. intercambiaran sus experiencias y se fijaran las líneas de actuación para vincular calidad y financiación.

A pesar de lo anterior, creemos que todavía sigue pendiente profundizar en la tarea de ligar la financiación de las universidades públicas al logro de resultados de calidad en las distintas comunidades autónomas. Por ello, se anima desde aquí a todos los gobiernos regionales a poner en marcha modelos de financiación que, por un lado, logren una mayor transparencia en la asignación de los recursos, y por otro, condicionen una parte de la financiación a la mejora de la calidad y eficiencia de la gestión universitaria. Y es que este creciente interés por la calidad del servicio supondrá, en un futuro muy próximo, un paso muy importante para la modernización del sistema universitario español, que tiene ante sí el reto de la convergencia real con el nuevo entorno europeo derivado de la *Convención de Bolonia* (1999).

BIBLIOGRAFÍA

- ARASA, C. et al: *Informe para un debate*. Plataforma para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en España. Federación Nacional de Asociaciones de Catedráticos, 2001.
- BOLOGNA: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf> (1999).
- BRICALL, J. M. et al.: <http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.html>. *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, 2000.
- CALERO, J.: «La educación superior en España: financiación y acceso», en *Revista de Educación*, 330 (2003), pp. 205-215.

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Informe sobre la Financiación de las Universidades*, 1994.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: «Informe Anual de la Tercera Convocatoria», en *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, 2002.
- «La evaluación institucional: concepto y método» Documento de trabajo enmarcado en el *Plan de la Calidad de las Universidades*. Secretaría General, 2002
- EGEA, N., MULA, A. y TOBARRA, P.: «La financiación de la Universidad Española» en *Universidad, Autonomía y Financiación*. Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Economía y Administración, 2001
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.: *Información académica, productiva y financiera de las Universidades públicas de España* en *La Universidad Española en cifras*. CRUE, 2002.
- LOBO, M. y ÁLAMO, F. R.: *Contrato-programa y plan estratégico: el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Mimeo, 2002.
- MARTÍN RIVERO, R.: «Nuevas tendencias de financiación de la educación superior: la figura del contrato-programa en Canarias», en *X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Universidad de Murcia, 2001, pp. 53-70.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de enseñanza superior*. Documento-Marco, febrero 2003.
- MORA, J. G.: «La mejora de la eficacia de la enseñanza superior en el Nuevo contexto europeo», en *Papeles de Economía Española*, 95 (2003), pp. 188-194.
- MORA, J. G. y VILLARREAL, E.: «Un modelo para la financiación de las Universidades públicas» en *Planificación, Evaluación y Financiación de sistemas educativos*. Madrid, Civitas, 199, pp. 175-199.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. y SALINAS, J.: «El uso de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria» en *Hacienda Pública Española*, Monográfico Educación y Economía, 1998, pp. 157-167.
- PÉREZ ESPARRELLS, C., RAHONA, M. y VAQUERO, A. (2002). «La calidad de las Universidades públicas españolas: una aproximación a partir de indicadores de evaluación», en *XI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación* (AEDE). Universidad de Lisboa, 27 y 28 de septiembre de 2002. Mimeo.
- PNECU: *Informe final* en <http://www.mec.es/consejou/calidad> (2002).
- SAN SEGUNDO, M. J.: «Claves para la financiación universitaria» en *Universidad y Futuro, Los nuevos retos del Sector Público ante la Unión Monetaria Europea*. Cinco Días y Arthur Andersen, 1997.
- «Financiación de la enseñanza universitaria: el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente», en *Revista de Educación* (1999), pp. 71-87.
- VILALTA, J.: «Implantación y evaluación de planes estratégicos en las Universidades», en *Documento nº 14. XIX Jornadas de Gerencia Universitaria*. Sevilla, Mimeo, 2001.