



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

The Scientific & Democratic Revolution in Education

Henar Rodríguez¹ & Ramón Flecha²

1) Department of Pedagogy, University of Valladolid, Spain.

2) Department of Sociological Theory, University of Barcelona, Spain.

Date of publication: October 15th, 2011.

To cite this article: Rodríguez, H. & Flecha, R. (2011). La Revolución Científica y Democrática en Educación. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 34-52. doi: 10.4452/remie.2011.02

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4452/remie.2011.02>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons publishing system.

The Scientific & Democratic Revolution in Education

Henar Rodríguez & Ramón Flecha
Universidad de Valladolid *Universitat de Barcelona*

Abstract

The main issue dealt with in this theoretical paper is the explanation of the starting scientific and democratic revolution both in the educative field and in the educative research. In addition, evidence-based arguments are included to provide validity of some affirmations. The first section argues that the social sciences are the daughters and an essential part of democracy. A few historical arguments about the way in which the dominant classes have slowed down the scientific progress and the development of people that make it possible. In the second section, it is analyzed the opposition of feudal universities to this unstoppable beginning of what could be called the scientific and democratic revolution. At the same time, we deal with its ambivalent character requiring to be supported and to be criticized so that it can be improved. In the third section, we expound the way in which this progress has provide some conditions that makes it possible to overcome the strong gender-based violence happening in our institutions of higher education and makes it also possible that women who were persecuted are now transforming our universities. Influences and criticism to our university feudalism, made by social movements such as the named 'Spanish Revolution', appear in the fourth section. In the fifth and last section, we offer a proposal to promote the scientific, democratic, and revolutionary approach of the university.

Keywords: Scientific revolution, democracy, university, science, social change.

La Revolución Científica y Democrática en Educación

Henar Rodríguez & Ramón Flecha
Universidad de Valladolid *Universitat de Barcelona*

Resumen

La idea central desarrollada en este artículo teórico se basa en la explicación de cómo se ha iniciado una revolución científica y democrática tanto en el ámbito de la educación como en el de la investigación educativa. Se incluyen además, argumentos respaldados por evidencias empíricas que clarifican la validez de algunas de las afirmaciones. El primer apartado argumenta que las propias ciencias sociales son hijas y parte imprescindible de la democracia. Se aportan argumentos históricos acerca del freno que las clases dominantes han supuesto para el avance científico y para muchas de las personas que lo desarrollan. En segundo lugar, se analiza la oposición de las universidades feudales a este imparable inicio de lo que podemos llamar revolución científica y democrática. A su vez se profundiza en el carácter ambivalente, que exige al mismo tiempo, que se la apoye y se la critique para mejorarla. Se expone, en tercer lugar, cómo este avance ha creado condiciones para superar la enorme violencia de género que hay en nuestras instituciones de educación superior, logrando que quienes antes eran perseguidas en el sistema feudal, estén ahora transformando nuestras universidades. La cuarta sección recoge la influencia y la crítica a nuestro feudalismo universitario manifestada por los últimos movimientos sociales, ejemplificados en la denominada “Spanish Revolution”. En quinto y último lugar, se ofrece una propuesta que promueve el enfoque científico, democrático y revolucionario de la universidad.

Palabras clave: Revolución científica, democracia, universidad, ciencia, cambio social.

Las ciencias sociales son hijas de la democracia. Con la revolución estadounidense, y luego la francesa, la ciudadanía decidió autogobernarse según normas democráticamente elaboradas sustituyendo a las impuestas por un soberano, por un rey que se suponía recibía la soberanía de Dios. Para autogobernarse, necesitaban autoconocerse, tarea para la que se crearon y se siguen desarrollando las diferentes ciencias sociales. El derecho universal a la educación y la construcción de sistemas educativos para hacerlo realidad son también creaciones de esas mismas revoluciones. Los enemigos de la democracia siempre lo han sido también de las ciencias sociales y del sistema escolar, atacándolos frontalmente, deconstruyéndolos, resaltando sus efectos negativos reales o inventados, o bien subordinándolos a unos límites establecidos por los poderes fácticos.

Desde el genial giro copernicano de 1543, las revoluciones científicas han tenido como principal enemigo los poderes feudales y las instituciones estamentales que temían el renacimiento, la reforma, la ciencia y todo aquello que menoscabara su tradicional autoridad. Quienes iniciaron la persecución contra Galileo fueron sus propios colegas de las instituciones académicas estamentales, cuando no vieron otra forma de frenar los contundentes argumentos copernicanos que destruir a sus máximos representantes y concretamente a Galileo.

Una estrategia de los poderes feudales “laicos” es difundir la falsedad de que el enemigo de la revolución copernicana fue la religión, exculpando así a las instituciones estamentales no propiamente religiosas. Si eso fuera verdad, Copérnico habría sido un ateo o, al menos, un agnóstico; sin embargo, era un clérigo y llegó a administrar la iglesia de un territorio. Son muchas las personas de ciencia que han sido religiosas e incluso que han encontrado en la religión una motivación extra para su dedicación científica. Newton llegó a poner en peligro su propio ojo con experimentos destinados a demostrar una teoría sobre la luz que impulsara su intensa opción religiosa frente a Descartes, y escribió mucho más sobre religión que sobre ciencia. Quien se opuso a Galileo no fue pues la religión sino la Iglesia Católica como institución estamental, uniéndose así a la persecución que ya habían iniciado las instituciones estamentales académicas.

Igual que en el siglo XVI, las universidades feudales de la actualidad siguen atacando a la ciencia y a sus representantes, cuando ésta va en contra de sus intereses corporativos. Una estrategia muy común de los señores feudales que ahora dominan esas universidades es presentar la ciencia como una ideología de las clases dominantes para legitimar la explotación, mientras que las ocurrencias de los señores feudales son presentadas como aportaciones de gran valor intelectual y tan críticas que todo el mundo debe seguirlas. La realidad siempre ha sido y sigue siendo justo lo contrario, tanto en la Edad Media como ahora. A Hipatia de Alejandría no la mataron por atacar la ciencia sino por defenderla; en la hoguera de la Inquisición no se quemaba a quienes atacaban la ciencia y sí se quemaba a quienes la defendían. Las clases dominantes siempre se han resistido a los avances científicos que cuestionaban sus ilegítimos poderes y lo siguen haciendo ahora, por ejemplo, cuando combaten por ejemplo los datos sobre el calentamiento global del planeta o cuando presentan al creacionismo como una concepción alternativa a la evolución.

Chomsky dice que la tarea de todo intelectual y de toda persona decente es buscar y decir la verdad (Chomsky, 2006). Paulo Freire decía que necesitamos ciencia e ilusión, ambas imprescindibles para contribuir a la mejora de la educación para todas y todos (Freire 1970). Ferrer y Guardia promovía los conocimientos científicos frente a las ideologías dominantes (Ferrer y Guardia , 1976). Todas las personas que han hecho contribuciones significativas a la mejora de la educación han sido grandes defensoras de las ciencias; en general, han criticado el statu quo de esas ciencias, pero precisamente siempre ha sido para hacerlas más científicas y más libres de las limitaciones que les imponen los poderes establecidos. Quienes se han posicionado en contra de las ciencias son quienes han estado a favor de los peores poderes dominantes que temen que busquemos y digamos la verdad.

La ambivalencia del actual proceso revolucionario en nuestras universidades

Como ya demostró Kuhn en 1962, para que el giro copernicano y, en general, toda revolución científica avance se necesitan no sólo argumentos sino también cambios institucionales y sociales. Nuestras universidades han tenido hasta ahora estructuras feudales que han atacado los

avances científicos en educación y perseguido a las nuevas y nuevos hipatias y copérnicos. Millones de niñas y niños han sido enviados al fracaso escolar y a la exclusión social debido a la sustitución de esos avances científicos por las ocurrencias con que algunos catedráticos españoles ganaban inmerecidamente poder, prestigio y dinero.

Por fin, ha llegado el momento de realizar la revolución científica democrática en las universidades españolas y en el conjunto de la educación. La presión de la Unión Europea, de los movimientos sociales y de la ciudadanía ha creado el contexto adecuado para que investigadores e investigadoras de calidad científica y humana inicien ese gran avance que ya está mejorando y va a mejorar todavía mucho más los resultados educativos de todas las niñas y niños, que va a lograr dar un paso importantísimo hacia la realización del derecho a la educación de todas y todos.

La ciudadanía exige cada vez con más contundencia que quienes trabajamos y recibimos nuestro sueldo en instituciones académicas creemos conocimientos científicos que les sirvan para mejorar su situación, en nuestro caso, sus resultados educativos. Recientemente, se hizo una presentación pública de tres investigaciones sobre el pueblo gitano. Todas y todos los representantes de este pueblo expresaban su rabia contra dos de esas investigaciones y exigían a las administraciones que no volvieran a gastarse impuestos de las ciudadanas y ciudadanos en estudios que sólo benefician a quienes los realizan. En concreto, decían por ejemplo, que estaban hartos de que se gastara dinero en diagnósticos que les decían en qué situación se encontraban. Una gitana decía: “Lo sabemos mucho mejor que vosotros, si servís para algo darnos soluciones y, si no, dedicaros a otra cosa”. En el mismo encuentro, se aplaudió intensamente al tercer estudio que daba evidencias sobre soluciones a sus problemáticas. Existe cada vez más un mayor debate ciudadano y exigencia social no sólo relacionado con las ciencias experimentales y naturales (con qué fines queremos que se investigue la energía nuclear u otras fuentes energéticas) sino también en el terreno de la educación y de las ciencias sociales. Relacionado con la racionalidad reflexiva y la racionalidad comunicativa (Habermas 1981, 1987; Beck 1996; Burawoy 2007) la sociedad cada vez más, exige a los científicos y científicas para qué fines llevan a cabo sus investigaciones y para quiénes va dirigida. Un ejemplo de ello, lo encontramos en un

congreso sobre “La ciencia contra la pobreza” celebrado en La Granja (Segovia) con motivo de la presidencia española de la Comisión Europea. Mayor Zaragoza resumió muy bien las conclusiones diciendo que ya nunca más iba a volver a un congreso donde se volviera a hacer un nuevo diagnóstico sobre la pobreza. Dijo que ya sabía que se le respondería que siempre conviene ampliar y actualizar los diagnósticos, pero que él respondería que el mejor diagnóstico es la autopsia y llega demasiado tarde. Afirmó que ya solo iría a congresos donde se aportaran evidencias de nuevas y más eficaces soluciones que las que ya se conocían.

Ahora hay una gran preocupación en Europa por el abandono escolar temprano, y España tenía en el año 2010 una cifra altísima, un 28,4%¹. Hay quien desde la academia echa gran parte de culpa al pueblo gitano diciendo que sacan a sus hijas de la escuela a los doce años y no las llevan al instituto. En los años ochenta, las niñas y niños iban a la misma escuela hasta los catorce, en la EGB. Un catedrático ganó mucho prestigio y dinero con la ocurrencia de que era mejor cambiarles de centro educativo a los doce años. Muchas personas y colectivos gitanos se opusieron a esa ocurrencia y advirtieron que eso supondría un mayor abandono que si las niñas y niños se mantenían en el mismo centro hasta los catorce o más años. La comunidad científica internacional también afirmaba que, si bien aquellos centros públicos situados en los barrios más desaventajados suelen tener una mayor tasa de fracaso escolar (Balfanz y Legters 2001, Frankenberg y Orfield 2007), también se destaca que una solución a dicha situación es la promoción de escuelas imán (magnet schools) en dichos barrios (Orfield y Lee 2007) y así mantener a las niñas y niños el máximo número de años en el mismo centro (Eurodice, 2005). De esta manera, también el centro se abre a la comunidad, favoreciendo la sociabilidad, las redes sociales y confianza entre vecinos (Carnoy 2001). Sin embargo, los ocurrentes que dominaban las diferentes áreas de conocimiento de la universidad feudal española lograron imponerse frente a la ciencia y a la democracia, frente a la comunidad científica internacional y a las voces gitanas.

Las familias y la ciudadanía se oponen cada vez más a estar pagando de sus impuestos miles de salarios para instituciones académicas estamentales que no divulgan la ciencia existente a nivel internacional y no le aportan nuevos conocimientos válidos. Exigen una revolución

científica y democrática de nuestras universidades. La Unión Europea, haciéndose eco de ese clamor ciudadano, ha presionado para que en España se haga una reforma meritocrática que, de momento, se ha concretado en organismos de acreditación externa como la ANECA que en gran parte ha sustituido al “dedo” de los catedráticos.

La LRU de 1983 consolidó la estructura feudal de las universidades españolas heredada del franquismo creando las áreas de conocimiento como feudos de algunos catedráticos que dominaban los tribunales. Igual que los siervos quedaban encerrados en su feudo y sometidos a sus señores, las profesoras y profesores universitarios quedaban encerrados dentro de su área de conocimiento y sometidos a sus señores. Las revoluciones democráticas rompieron las fronteras de los feudos y convirtieron a los habitantes en ciudadanos de sus estados con posibilidad incluso de emigrar a otros lugares. Las revoluciones científicas fueron desde el principio universales, más allá incluso de las fronteras de los estados. Por fin, ha llegado la revolución democrática y la revolución científica a nuestras universidades. Estamos ya cruzando todo tipo de fronteras, participando en la comunidad científica internacional, trabajando juntas y juntos profesorado de diferentes áreas de conocimiento sin necesidad de pedir permiso a los señores.

Con todas sus imperfecciones, el sistema meritocrático está representando un gran avance científico y democrático frente al anterior “dedo feudal”. Con LRU pronto se aprendía que la forma de llegar a ser funcionario en la universidad española era someterse al catedrático que tuviera más poder en tu departamento y/o área de conocimiento. Él (o ella) tenía el “dedo” que determinaría si una persona llegaba a ser catedrático/a de universidad o tenía que irse fuera de la universidad. No había que publicar en las mejores universidades, revistas y editoriales de la comunidad científica internacional, sino hacer tesis doctorales basadas en nuestros catedráticos feudales y llenas de citas de sus obras. Tener un título de doctora por Harvard o ser suficientemente inteligente como para publicar en la revista de educación de la primera universidad del mundo era un peligro que te llevaba a la expulsión por parte del catedrático feudal que parecía haberse creado una imagen de reconocimiento académico en España, pero que no había realizado ninguna aportación a la comunidad científica internacional.

El sistema meritocrático es no sólo ambivalente por los sesgos con

los que se está definiendo y aplicando, sino porque todos los procedimientos, por perfectos que sean tienen aspectos positivos y negativos. Los aspectos negativos son de sobra conocidos; por ejemplo, hay personas a quienes les ha entrado la obsesión por escalar en la jerarquía meritocrática sin colaborar con otras personas incluso aprovechándose de su trabajo. Por otro lado, hay personas muy trabajadoras y entregadas a la universidad cuyas tareas no se ven reconocidas por los criterios meritocráticos.

Sin embargo, en comparación con el sistema feudal anterior, estos procedimientos meritocráticos están ya mejorando muchísimo la presencia de las universidades españolas en la comunidad científica internacional y también las aportaciones que desde aquí se están haciendo a esa comunidad. Las relaciones de poder en los departamentos y universidades están cambiando muy rápidamente. Para lograr una contratación estable no tienes que someterte a ningún catedrático, sino que lo que tienes que hacer es crear conocimiento suficientemente válido para ser publicado en las principales revistas del mundo. Cada vez más profesorado precario está liberándose de las cadenas y participando plenamente en la construcción de conocimiento científico internacional.

La LRU de 1983 colocó en los vértices superiores de las pirámides que eran las diferentes áreas de conocimiento a algún español afín a los poderes establecidos que se convirtió en el señor de su área. Eso representó un “Santiago y cierra España”. A quienes había obligación de citar eran muy famosos aquí, pero nadie les conocía más allá de los Pirineos. Las referencias que tenían obligatoriamente que citar las personas doctorandas o precarias eran esos señores y no las mejores aportaciones de la comunidad científica internacional. Y los ocurrentes llamaban a eso rigurosidad e incluso ciencia. El franquismo también decía que era una democracia orgánica, una democracia mucho mejor que la que trataban de imponernos los países occidentales. Ahora a esos señores que están perdiendo su poder les pone tan nerviosos la expresión comunidad científica internacional como a los franquistas que les dijeran que la democracia estándar europea era mucho mejor que lo que ellos llamaban democracia orgánica.

La superación de la violencia de género en las universidades españolas

La comunidad internacional se escandaliza ante las enormes cifras de la violencia de género existente en las universidades españolas y de que la ley del silencio que se impuso frente a quienes quisieron denunciar y superar este problema es mucho más férrea que en países como Francia o Marruecos. Safo, el grupo de mujeres investigadoras que se atrevió a romper aquí con esa ley del silencio sufrió una terrible persecución no sólo por el lobby de acosadores de su universidad sino también por muchos catedráticos y catedráticas que no querían ver cuestionado el sistema feudal que era la única base de su poder.

Fue Safo el grupo que realizó la primera investigación I+D sobre la violencia de género en las universidades españolas (Valls, 2005). Los resultados de la investigación demuestran que un 52% de las personas encuestadas afirman haber sufrido o conocer a alguien que haya sufrido situaciones internacionalmente identificadas como violencia de género, en el ámbito universitario. Además, el 85% de los y las estudiantes encuestadas creen necesaria la creación de un servicio específico en la universidad donde se pueda acudir en caso de sufrir una situación de violencia de género en el contexto universitario.

También fue Safo el grupo que realizó la primera investigación I+D sobre el grado de cumplimiento por parte de las universidades españolas de la ley que las obligaba a formar al profesorado en este tema. Esta investigación presentó públicamente suficientes evidencias de que las universidades españolas no cumplían la ley. El año 2004 se aprobó la Ley orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que en su artículo 7 establece que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado, las Administraciones Educativas deben adoptar las medidas necesarias con una formación específica en igualdad. En el mismo sentido, en Catalunya, la Ley 5/2008 de 24 de abril, del derecho a las mujeres a erradicar la violencia machista, establece en el artículo 15 (punto 1) que el departamento competente debe incluir en los planes de formación iniciales y permanentes del profesorado herramientas metodológicas de actuación frente situaciones concretas de violencia machista.

Frecuentemente, representantes del feminismo internacional y de las mejores universidades del mundo nos preguntan a qué se debe esa especial intensidad de este problema y, en algún caso, se nos interroga si es debido al ancestral machismo español. La causa hay que buscarla en otro lado, porque si fuera ese supuesto machismo especial también en nuestras empresas o familias habría más violencia de género y más ley del silencio que en las de Francia o Marruecos. La causa de esa “sorprendente” intensidad está en la estructura feudal y estamental que las universidades españolas han mantenido hasta hace poco.

El sometimiento a los poderes feudales ha llevado a muchos profesores y profesoras a ponerse de parte de los acosadores y en contra de las mujeres que han roto el silencio. Aún han sido muchos y muchas más quienes han hecho gala de su posición neutral ante este problema. Así se ha escrito la página más triste de la historia de las universidades españolas; otras páginas muy tristes se escribieron en contextos de victorias políticas; en este caso, la página ha sido escrita autónomamente por las universidades españolas.

La disculpa de quienes se proclamaban neutrales culpabilizaba frecuentemente a las víctimas diciendo que eran ellas las que tenían que presentar denuncias. De esa forma se obviaba que la culpa de cada acoso particular la tiene el agresor, pero la responsabilidad de que haya unas instituciones que promuevan el acoso en lugar de su superación es de las propias universidades. Incluso profesoras que escriben sobre coeducación se pusieron de parte de los acosadores o se mantuvieron “neutrales”. Tuvo que venir la Inspección de Trabajo a dejar claro que las instituciones pueden fomentar el acoso o su superación.

El expediente abierto por la Inspección de Trabajo, que podría derivar en una sanción, pretende determinar si la Universidad cuenta con los mecanismos necesarios para prevenir casos de acoso sexual o si, por el contrario, su modelo organizativo favorece las conductas abusivas contra trabajadores y estudiantes. (El País 5/6/2009, Agencia EFE 18/4/2010).

Todavía queda mucho por hacer. Los equipos rectorales, decanales e incluso las juntas de Facultad de algunas universidades están nombrando como miembros de esas comisiones de igualdad a conocidos miembros de los lobbies de acosadores. Pero hay cada vez más personas de esas comisiones de igualdad que se están comprometiendo cada vez con más

intensidad para traer a nuestras universidades los criterios de prevención de la violencia de género que están ya hace tiempo en las mejores universidades del mundo como Harvard y Wisconsin.

Las mujeres de Safo (el Grupo de Mujeres de CREA) y otras muchas mujeres de universidades españolas que han colaborado en esa tarea han sufrido mucho para lograrlo; sólo lo han conseguido gracias al decidido apoyo que han tenido de personas de universidades como Harvard, del Lobby Europeo de Mujeres, del feminismo internacional y de algunas personas de universidades españolas. Por ejemplo, Sarah Rankin, Director Office of Sexual Assault Prevention and Response Harvard University escribió a Lidia Puigvert, coordinadora / representante de Safo, una carta en la que decía:

Me siento afortunada de que muchas de las leyes federales que rigen los campus universitarios aborden el tema de la violencia de género en los Estados Unidos, que surgieron a partir de reivindicaciones de mujeres y hombres antes que yo. He tenido el lujo de construir sobre sus éxitos. Los esfuerzos de CREA para establecer estos fundamentos para romper el silencio que envuelve la violencia de género es estimulante. Las futuras generaciones de estudiantes y profesorado, sin duda, tendrán una experiencia de clase muy diferente a causa de vuestro trabajo. Me siento especialmente en deuda con Lidia Puigvert... Sólo tienes que pasar unos pocos minutos con Lidia para saber que está profundamente apasionada cuando se trata de mejorar las vidas de las mujeres. Ella representa todo lo que me hace sentir orgullosa de ser feminista y me siento afortunada de haber tenido la oportunidad de conocerla y de ser testimonio de primera mano del trabajo riguroso que hace CREA².

La ruptura del silencio por parte de Safo y el decidido apoyo a nivel internacional han logrado que hoy todas las universidades españolas estén obligadas a tener comisiones de igualdad y que un número creciente de ellas ya estén definiendo procedimientos de prevención y superación de la violencia de género.

La “Spanish Revolution” y sus críticas al feudalismo universitario español

El 15 de Mayo del 2011 se desencadenó en España lo que el Washington Post (Block, 2011) bautizó como The Spanish Revolution. Algunos de sus lemas: “Ahora es el pueblo el que habla”, “Estamos empezando a cambiar las cosas”. Este movimiento nació con una alta dosis de protesta y su propuesta se basa en la crítica al sistema antidemocrático y capitalista. Los efectos han calado no sólo en las conciencias de muchas personas, sino también en las dinámicas que empiezan a impregnar los funcionamientos de diversos contextos.

La Universidad, como institución en la que pivotan las reacciones sociales y con un potencial transformador dormido últimamente, se ha visto partícipe de esta oleada revolucionaria. Son muchas y muchos los jóvenes que se han organizado en comisiones y han debatido de un modo dialógico ejemplar las decisiones que estaban afectando al contexto universitario. ¿Qué paralelismos encontramos entre este movimiento y el funcionamiento universitario? ¿Cuáles son las demandas para nuestra Universidad y que a la vez promueven la excelencia científica?

- Representación real de todos los miembros de la universidad: Cuando hablamos de representación no sólo estamos refiriéndonos al porcentaje de colectivos universitarios que representan los diferentes estamentos en los órganos de gobierno, exigiendo una radical democracia en la toma de decisiones, sino a considerar como principal fuente de riqueza a todos los integrantes que conforman la comunidad universitaria. Esto conlleva una concepción implícita de lo que es la universidad; que tiene más que ver con una comunidad de aprendizaje, donde la sociedad está presente (Padrós, García, de Mello & Molina, 2011; Valls & Padrós, 2011; Oliver & Gatt, 2010; García, Mircea & Duque, 2010), que a centros regidos por la conservación de los intereses de un cuerpo de funcionarios del Estado.

- Promoción de investigaciones que promuevan realmente el cambio social y las necesidades ciudadanas: Entienden por transformación en la investigación todas aquellas aportaciones que pretenden revestir a las personas de aquellos valores que el consenso de la sociedad ha considerado como benefactores del colectivo humano (Rodríguez Rojo, Palomero Pescador & Teruel Melero, 2006) y es aquí donde la univer-

sidad se pone al servicio de la cooperación internacional para el desarrollo, del mismo modo que lo admiten la ONU, la UNESCO, el PENUD, así como la Declaración de los ocho Objetivos del Milenio y de todas las ONGs que colaboran con los contextos universitarios.

En este sentido la excelencia científica se pone al servicio de la comunidad, siendo la ciencia, la transformación social y la democracia pilares de un mismo edificio. Las mejores universidades dan por sentada la transformación social como parte de sus investigaciones científicas, a través de la formación y promoción de investigadores con resultados que ofrezcan una clara mejora de su contexto social. Otro ejemplo que nos evidencia el creciente interés por la promoción de la transformación social a través de la educación, es el congreso inaugural del 2007, que se celebró en Hong Kong, organizado por la Asociación Mundial para “el estudio de la enseñanza”. También lo es el congreso de 2012 de la American Educational Research Association que lleva por lema “Non Satis Scire” To Know is Not Enough. El debate gira entorno al papel de la contribución social y el deber de investigar para mejorar la educación y servir al público por parte de los investigadores e investigadoras sociales.

- Funcionamiento democrático dentro de la universidad: Son muchos los autores que han reflexionado sobre el proceso de mejora y transformación universitaria producida en el último decenio. Hemos oído hablar de mejora de la docencia (Robertson 2006), de calidad en los procesos de aprendizaje del alumnado (Harvey & Green, 1993; Palomero & Torrego Egido, 2004), de un diferente papel del profesor centrado en la gestión de conocimientos y no sólo en la transmisión (William & Tierney, 2003), de una organización de la formación orientada a la consecución de competencias genéricas (De la Calle Velasco, 2004), de los cambios de organización de los aprendizajes centrados en la coordinación, continuidad y progresividad (Smith-Maddox, & Solórzano, 2002; Rué Domingo, 2004), entre el equilibrio de las exigencias profesionales y las académicas (William & Tierney, 2003), de evaluación y de la formación a lo largo de la vida o Lifelong learning (Schauwer & Geert, 2011; López Pastor, 2006; Taibo, 2006).

Y siendo todos estos temas básicos para la transformación interna,

ninguno de ellos tendría sentido si no es bajo el paraguas del funcionamiento democrático que rompa con las viejas estructuras feudales universitarias con las que hemos funcionado hasta ahora. Como bien explica Henry Giroux (1990), el currículum oculto tiene mucho más poder que el conocimiento objetivo y fáctico y, por ello, se hace necesario un funcionamiento universitario democrático real como el que proclama el 15M en sus manifestaciones, para que bajo esa cobertura se hagan reales las medidas curriculares y concretas realizadas en la Universidad.

- Funcionamiento y puesta en marcha de mecanismos de diálogo político orientado hacia la construcción de una estructura de funcionamiento igualitario: Otra consigna clara del movimiento del 15M, que está empezando a introducirse en nuestras universidades, es la necesidad del diálogo. Para que éste sea efectivo, se necesita establecer un funcionamiento interdisciplinar, donde se rompa con la vieja estructura y monopolios de las áreas de conocimiento y se trabaje como lo vienen haciendo ya desde hace años, las propuestas y convocatorias de los proyectos europeos. El trabajo interdisciplinar dirigido hacia la mejora científica y transformación social, permitirá regular las jerarquías y las dependencias que van enquistándose entre los profesionales de diferentes rangos académicos. Se trabajará así al servicio del progreso y no de la deuda al catedrático.

En los últimos años, el proceso de construcción del Espacio Europeo Superior se ha convertido en un cruce de lógicas y de discursos que han generado un fuerte debate sobre el rumbo de la universidad. Muchos estudios han analizado y ofrecido propuestas hacia dónde podrían dirigirse estas transformaciones que la economía y la cultura globalizada han impuesto en nuestros contextos universitarios. Dentro de este contexto, la Universidad se ha visto impulsada a crear su espacio y es aquí donde la llamada al profesorado revolucionario adquiere sentido y donde la comunidad científica internacional puede aportarnos algunas trayectorias que mejoren nuestro entorno. Algunas de ellas las hemos mencionado en los párrafos anteriores.

Y todo esto empieza a vislumbrarse en nuestras universidades. Si antes *recorría un fantasma por Europa*, ahora la comunidad científica internacional está pisando tan fuerte que puede lograr equilibrar las injusticias producidas antes por los grandes feudos catedralicios. Son claros ejem-

plos de este funcionamiento la Universidad de Harvard o la de Wisconsin, en las cuales, se exige un porcentaje distribuido de profesores y profesoras en función del género y raza, y en donde antes de empezar a dar clases se tienen que cursar los cursos de igualdad y diversidad organizados por la oficina de Igualdad y Diversidad de la propia Universidad.

Generar conocimiento autónomo, libre y de calidad y equiparnos en los rankings de otras universidades internacionales tendrá que pasar por desmantelar el sistema feudal y abrirse de forma dialógica a la comunidad científica internacional. Al igual que la revolución francesa supuso avances notables en la humanidad, la transformación universitaria generará conocimiento de calidad, al deshacerse de funcionamientos caciques y anacrónicos que perjudican la producción de conocimiento científico.

Desde este movimiento democrático se han realizado duras críticas al actual feudalismo universitario español que resumimos a continuación. Son muchos los casos representados en toda nuestra geografía con los que nos hemos encontrado en los últimos años y cuyas consecuencias nos han demostrado que están coexistiendo distintas formas de funcionar y conceptualizar la universidad. Una de ellas está en función del servilismo hacia los catedráticos que conquistaron sus feudos años pasados, generando jerarquías y dependencias entre los diferentes profesionales e impidiendo el libre pensamiento. Y hay otra, que empieza a instaurarse de forma cada vez más potente y que está al servicio de la meritocracia y de la excelencia científica internacional, cuyos logros a pesar, de tener sus limitaciones, están consiguiendo derrumbar muchas de las conquistas injustas que tanto han retrasado el conocimiento en nuestro país.

Podemos sintetizar en varios epígrafes algunas de las características fundamentales que han dibujado el panorama de las universidades españolas y que seguro son fácilmente identificadas por los lectores.

- Subjetividad y oscurantismo en las baremaciones: Se da la paradoja de tener dos baremaciones diferentes accediendo a la misma plaza con el mismo currículum. ¿Hacia dónde dirigen sus esfuerzos los jóvenes docentes e investigadores, si no saben exactamente el puntaje con el que van a ser valorados?

- Falta de libertad de expresión: Son muchas y muchos quienes han sufrido acoso por los catedráticos del área; en sus pensamientos más internos, ¿no dudaron en las consecuencias que la denuncia podría tener para su continuidad y proyección universitaria? Con frecuencia, persisten en sus intentos de promoción sin denunciar porque no se atreven o no les interesa. También han sido muchas y muchos quienes han mirado hacia otro lado por no perjudicar su trayectoria, en vez de apoyar a sus compañeros y compañeras.

- Difamación a través de complicidades corporativas: En muchas ocasiones, las complicidades corporativas se crean como medidas de presión para intercambiarse favores, sean justos o no. Se aplica la ley del: “hoy por ti, mañana por mí”, pero siempre con la preocupación puesta por las altas jerarquías, sin tener en cuenta a la base.

- Generar falsas esperanzas: Son muchas las veces que se oyen o se escuchan promesas de estabilidad en las plazas hacia los precarios a cambio de que realicen ahora trabajos para mejorar los tramos de investigación de quienes realizan esas promesas.

- La deuda o fidelidad eterna: ¿Cuántos son los profesionales que por haber sido ayudados por “sus” catedráticos a conseguir sus plazas permanecen hipotecados el resto de sus trayectorias profesionales, sin atreverse a generar conocimiento de forma autónoma?

¿Pretenden estas formas de hacer, reproducir modelos en las nuevas generaciones, para perpetuar el funcionamiento feudal universitario a largo plazo? Es decir, ¿se pretende que se sigan debiendo favores, generando dependencias, diferenciado en jerarquías para que la rueda siga funcionando del mismo modo? Si queremos calidad y excelencia científica, se debe romper con estas inercias que tanto están perjudicando al panorama universitario. Un país cuando se autoconsume en batallas políticas internas, se vuelve irrelevante (Rodríguez Rojo, Palomero Pescador y Teruel Melero, 2006: 24). ¿Acaso no son los grupos investigadores más democráticos, los que más calidad científica están demostrando en los últimos años? Las universidades, al igual que las empresas u organizaciones laborales más eficientes son aquellas que mejor funcionamiento interno y

democrático tienen. Y es que un nuevo momento está cristalizando en nuestra sociedad.

De los congresos feudales a los congresos científicos y democráticos

Esta revolución es imparable, pero será más rápida y las represalias de los señores serán menores con un desarrollo institucional que dé fuerza a esos principios democráticos y científicos que nos unen a personas de muy diferentes opciones ante ideologías, religiones, etc. Esto es ahora posible porque el profesorado precario se ha visto liberado de su obligación anterior de acudir a los congresos de su área de conocimiento donde los protagonistas eran los catedráticos feudales. Cuando éstos tenían el “dedo” de esa participación dependía que pudieran llegar a tener algún día un contrato estable. Hoy eso supone gastar un dinero y un tiempo que se necesita para acudir a congresos internacionales donde se aprenda a hacer publicaciones reconocidas por la comunidad científica internacional.

Esta liberación no se dará de repente y de forma simultánea igualitaria en todos los casos. Los catedráticos feudales todavía se aferran al poco poder que les va quedando, por ejemplo tratando de controlar quién será la persona contratada, entre las varias ya acreditadas que pueden presentarse a un concurso. Este poder dará un miedo lógico a profesorado precario de ver vetada su continuidad en ese departamento. Además, no hemos de olvidar que parte de esos catedráticos también participan como evaluadores de las acreditaciones.

No obstante, la principal necesidad de todo profesor y profesora precaria es acreditarse. Para lograrlo, lo mejor que se puede hacer es acudir a congresos orientados a producir conocimiento con suficiente calidad como para ser publicado en las revistas que esas acreditaciones exigen. La reciente creación de la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE) es una gran noticia en esa perspectiva tanto para la investigación educativa española como para su presencia en la investigación educativa mundial y para la mejora de nuestra educación.

Como señalábamos al principio de este artículo, la revolución es al mismo tiempo científica y democrática. El congreso convocado por AMIE (CIMIE) está organizado de forma totalmente democrática y transparente. AMIE y CIMIE proveen el contexto institucional necesario para que las energías de las investigadoras e investigadores españoles en educación

vayan dirigidas a la creación de calidad científica que mejore la situación de todas las niñas y niños. Se acabaron las jerarquías feudales, sus privilegios estamentales y sus “derechos de pernada”. Las universidades españolas inician una nueva época en este campo que, como decía Sara Ranking, hará que las y los estudiantes tengan una mejor vida en sus aulas.

References

- Balfanz, R. y Legters, N. (2001). *How Many Central City High Schools Have A Severe Dropout Problem, Where Are They Located, and Who Attends Them? Initial Estimates Using the Common Core of Data*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- Beck, U. (1996). *The Reinvention of Politics. Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Block, E. (2011). Spanish ‘revolution’: Thousands gather in Madrid’s Puerta del Sol Square. *The Washington Post*, 18/05/2011. Consultado el 9 de octubre en: http://www.washingtonpost.com/blogs/blogpost/post/spanish-revolution-t-h-o-u-s-a-n-d-s-g-a-t-h-e-r-i-n-m-a-d-r-i-d-s-p-u-e-r-t-a-d-e-l-s-o-l-square/2011/05/18/AFLzpZ6G_blog.html
- Burawoy, M. (2007). Public Sociology: Mills vs. Gramsci. *Sociologica*. 70, 6-13.
- Chomsky, N. (2006). *Sobre Democracia y Educación* (Vol.2). Barcelona: Paidós
- De La Calle Velasco, M. J. (2004): El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 251-258.
- Eurydice (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe (2004/05) National Trends in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Ferrer i Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid. Lee y Discute.
- Frankenberg, E. y Orfield, G. (2007). *Lessons in integration. Realizing the promise of racial diversity in American schools*. University of Virginia Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.,
- García, R., Mircea, T., & Duque, E. (2010). Socio-cultural Transformation and the Promotion of Learning, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207-222.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assesment and evaluation in higher education*. 18 (1), 73-85.

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López Pastor, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el espacio europeo superior. Los nuevos retos metodológicos y educativos de la Universidad de la convergencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- Martínez Bonafé, J. (2004). Crisis de la Identidad profesional del profesorado. *Revista Docencia*, 22, 13-27.
- Oliver, E. & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43 (2), 279-294.
- Orfield, G. y Lee, C. (2007). *Historic reversals, accelerating resegregation, and the need for new integration strategies*. Los Angeles: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA.
- Padrós, M., García, R., de Mello, R. & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 304-312.
- Palomero J.L y Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma eucativa? Presentación del XI congreso de Formación de Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40.
- Puigvert, L. (Investigadora principal) (2008). Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado. Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D (2007-2010).
- Robertson, J. (2006). "If You Know Our Names It Helps!": Students' Perspectives About "Good" Teaching. *Qualitative Inquiry*, 12 (4), 756-768.
- Rodríguez Rojo, M., Palomero Pescador, J.E., y Teruel Melero, M.P. (2006). Hacia una metodología convergente. Los nuevos retos metodológicos y educativos de la Universidad de la convergencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 17-36.
- Rué Domingo, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179-195.
- Schauwer, E. & Geert, V.H. (2011). Swimming is Never Without Risk: Opening Up on Learning Through Activism and Research. *Qualitative Inquiry*, 17 (2), 224-232.
- Smith-Maddox, R. & Solórzano, D.G. (2002). Using Critical Race Theory, Paulo Freire's Problem-Posing Method, and Case Study Research to Confront Race and Racism in Education. *Qualitative Inquiry*, 8 (1), 66-84.
- Taibo, C. (2006). *Rapiña global. Una introducción a la política internacional contemporánea*. Madrid: Punto de Lectura.

- Valls, R. & Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education, 46(2)*, 173–183.
- Valls, R. (Investigadora principal) (2005). Violencia de género en las universidades españolas. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Plan Nacional I+D (2005-2008).
- William G. Tierney, W.G. (2003). The University After 9/11. *Qualitative Inquiry, 9(2)*, 325-329.
- Zabrodska, K., Linnell, S., Laws, C. & Davies, B. (2011). Bullying as Intra-active Process in Neoliberal Universities. *Qualitative Inquiry, 17(10)*, 709-719.

Notes

¹<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsisc060&plugin=1> (Consultado el 9 de octubre de 2011).

²<http://creaub.info/cat/2010/03/25/els-esforços-de-crea-en-establir-les-bases-per-trencar-el-silenci-al-voltant-de-la-violencia-de-gènere-son-encoratjadors/>

Henar Rodríguez is Assistant professor at the department of Pedagogy, Universidad de Valladolid. **Ramón Flecha** is Professor of Sociology at the department of Sociological Theory, Universidad de Barcelona.

Contact address: Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 1. 47011. Valladolid (SPAIN). E-mails: henarrod@pdg.uva.es; ramon.flecha@ub.edu