

LA LLAMABAN CALIDAD. REFORMA UNIVERSITARIA EN EUROPA, COMPETITIVIDAD Y DERECHOS HUMANOS

Alfonso Galindo Lucas*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760.
Vol. XL (1), No. 157,
Enero - Marzo de 2011, pp. 153-175

* Doctor en Economía de la Empresa. Universidad de
Cádiz (UCA)
Correo e: alfonso.galindo@uca.es

Ingreso: 18/09/10 • Aprobado: 19/01/11

“Lejos esté de nosotros, Majestad, el funesto vicio de pensar”

(según se cuenta, del rector de la Universidad de Cervera al absolutista Fernando VII)

Introducción

Hay un hecho que todo el mundo admite, casi sin discusión: las personas muy inteligentes y muy interesantes no quieren a la universidad y la universidad no los quiere a ellos. Esto ocurre al menos en los territorios en que no existe una universidad realmente rica y puntera. Por ejemplo, en el ámbito desde el que les escribo, tanto universitarios como personas sin carrera admiten este hecho y, de ser cierto (punto hartamente discutible y difícil de demostrar), esto representaría un fracaso general absoluto de la educación superior, a pesar de todos los alardes de utilización de las palabras “calidad”, “excelencia”, “eficiencia” y “aprendizaje”, que están sufriendo un desgaste realmente peligroso.

Desde este enfoque (que está por confirmar), la comunidad universitaria es percibida como una organización de gente:

Obediente, en vez de brillante.

Con gran resistencia a la fatiga, pero poco dada a la reflexión.

Con escasos escrúpulos morales, pero encargada de “formar en valores” y pontificar en “responsabilidad social”.

Con una cierta conciencia de poder adquisitivo (y no de clase).

Con un poder adquisitivo ligeramente superior a otras profesiones.

Con una tasa de paro muy superior a la media.

Con una estabilidad laboral decreciente.

Con una preocupante tendencia a la enemistad (pero no tanto a las discusiones) y la formación de pandillas e intrigas palaciegas.

Con preeminentes intereses (políticos, religiosos, empresariales) ajenos a la propia universidad.

Como reconocen los reformadores, la reforma universitaria no es un proceso ajeno al marco general de la política y la economía actual (crisis financieras, golpes de Estado e implantación de regímenes tiránicos títeres, etc.). La diferencia entre lo que se explica en el apartado “competitividad de las naciones” (más abajo) y lo que se proclama en los discursos del sistema (la liturgia) hace que, precisamente por esta relación de la universidad con su contexto, podemos esperar (y ya estamos viendo) que se trata de una reforma destructiva. En los siguientes apartados, vamos a desglosar los siguientes objetivos, que pueden detectarse en el espíritu de la reforma.

- Impedir el acceso de las clases menos pudientes a los conocimientos, especialmente los de mayor actualidad e importancia.
- Reducir el papel de los poderes públicos en la economía. Esto no es únicamente una estrategia universitaria, sino una estrategia global, de la que forma parte la política universitaria.
- Impedir el ejercicio de las libertades públicas.
- Crear nuevos nichos de actividad mercantil en los que los grandes capitales puedan obtener una rentabilidad. Esta rentabilidad se obtendrá directamente del sector público y también de los recortes de derechos laborales y el incre-

mento de los precios académicos (y en muchas ocasiones, a través de la masificación). También se obtendrá a través del señuelo curricular, que premia la “transferencia de resultados” (Fernández y Serrano, 2009).

Lo otro que también reconocen los apóstoles de la pedagogía es que si el profesor no está convencido, no puede adoptar los nuevos enfoques metodológicos. Más adelante se habla de algunos métodos que se utilizan actualmente para “convencer” a los profesores.

En la década de los años noventa, casi todos los artículos que se escribían en ciencias sociales hablaban, en tono optimista, de la nueva religión, llamada entonces “globalización”, y que se presentaba como una fuerza imparable que había demolido el bloque del Este. En la siguiente década, las decepciones relativas al capitalismo institucional global (la proverbial y oportuna “patada en la escalera”) dieron origen a una primera variante crítica, representada por Stiglitz, Soros, Sen, entre otros. Ahora, los poderes combaten estos posicionamientos con nuevas religiones: La inefabilidad de la construcción europea, que está por encima de los derechos y libertades fundamentales, es uno de los dogmas que se están implantando en todos los sectores y, especialmente, en el de los servicios públicos.

El Espacio Europeo de Educación Superior consiste en una serie de reformas y restricciones nacionales que, de tan perniciosas como resultan, puede afirmarse que están destinadas, precisamente, a deteriorar, si no destruir, lo poco que queda de calidad en las universidades públicas. Se deduce que los negocios privados serán los grandes beneficiados, como suele ocurrir con todas las reformas legislativas de alcance comunitario.¹ Este “espacio vital”, a la medida de las necesidades de los grandes empresarios es, por definición, insostenible y podemos asegurar que no está pensado para durar mil años.

La pedagogía, que ya en los albores del siglo XIX se postulaba a sí misma como una ciencia (a partir de los trabajos de F. Herbart, mencionados por García Garrido, 1986: 201), finalmente ha consentido en ser implantada como religión, mediante el chantaje de dar el gran salto hacia la educación de personas mayores de edad. En el libro de Fernández y Serrano (2009: 88) se advierte que esta reforma no tiene nada que ver con la pedagogía, pero también que los pedagogos (ahora con alguna expectativa adicional de salidas profesionales) se han abstenido de denunciar la utilización de su disciplina como “tapadera” para una reconversión brutal en el servicio público de la educación y la investigación.

En otros trabajos, propios y ajenos, se ha dejado claro que no es verdad lo que dicen las autoridades y reformadores, acerca de que la eficiencia y la calidad van a resultar favorecidas con las nuevas normas (como se ha dicho, Fernández y Serrano, 2009, advierten que la reforma mejorará la rentabilidad de determinadas empresas, a costa de los recursos públicos). Ahora bien, supongamos que, por alguna casualidad, las nuevas medidas legisla-

¹ En Galindo (2009), se comenta cómo determinadas políticas comunitarias se regulan ya, directamente, por normas emanadas de organismos privados.

tivas y organizativas tuviesen algún resultado positivo para alguna parte de la comunidad académica (el Estado, el alumnado, las empresas, la sociedad del futuro,...). Aún así, eso no significa que el fin justifique los medios; por algo los derechos como la libertad de cátedra, de expresión o el derecho a la educación se denominan “fundamentales” y se recogen en una declaración, no internacional, como la de Bolonia, sino “universal”, que está por encima de los intereses particulares, claramente coyunturales. Si llevamos el afán de reforma al extremo, también podría ser que diese buenos resultados amarrar a los alumnos, azotarlos o colocar un cencerro en el cuello de los directores de departamento. Estoy convencido de que incluso la castración podría incrementar considerablemente los resultados académicos. Evidentemente, ningún resultado (en el supuesto hipotético de que lo hubiese) justificaría un trato tan indigno. Por eso, creo que es un abuso y un gran perjuicio la instauración de la asistencia a clases obligatoria como requisito para la evaluación, o la obligación de aportar tareas, como condición para obtener una parte de la nota o las limitaciones que se imponen al profesorado en cuanto al reparto de notables, sobresalientes y suspensos.

Las tesis principales que se defienden en este trabajo, acerca de las nuevas regulaciones y medidas, en el ámbito de la enseñanza pública de nivel superior, son las siguientes:

- Se trata de una reforma ideológica, pues se implantan nuevos dogmas y se desprecian las opiniones y las libertades de las personas.
- Como todas las reformas ideológicas, responde a unos determinados intereses. Esos intereses no son los habituales en las reformas religiosas (aunque puede favorecer a confesiones como la católica).
- Forma parte de la estrategia de Lisboa. Por ese motivo tiende a despreciar los Derechos humanos y a promover y perpetuar la desigualdad socio-económica.
- El diseño táctico es muy efectivo y procede de un plan organizado de ataque a los servicios públicos ideado hace décadas. Procede, según todos los indicios, de la última ronda del General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) en la que dicho tratado es sustituido por una institución, la Organización Mundial del Comercio (OMC).
- Como consecuencia de ello la intelectualidad se sitúa, o bien fuera de la universidad, o bien en un estado permanente de enfrentamiento, cargo de conciencia, miedo e interés personal, que impide un debate serio sobre la reforma.
- Debido a la decadencia cultural los jóvenes, y en concreto los grupos contestatarios, se encuentran muy desorientados.

En el momento en que se redacta el Plan Bolonia, la universidad pública necesitaba una reforma. Algunos opinan que la reforma ha fracasado, porque la calidad ha decaído sensiblemente. Personalmente, defendiendo la tesis de que no ha fracasado, sino que persegua, precisamente, empeorar la situación.²

² En una entrevista (revista *Laberinto*, núm. 31, www.laberinto.uma.es) amplió esta perspectiva: En el futuro, podemos esperar que, una vez controladas la prensa y la universidad y, liberados, pues, los poderes financieros de toda crítica, se podrá ya proceder a privatizar el poder judicial, la policía y los servicios penitenciarios.

El Evangelio europeo de educación superior

Es de conocimiento general que todo imperio debe basarse en el poder de mando y que todo autoritarismo necesita de una religión para poder implantarse. La Iglesia Católica, por ejemplo, sirvió a esta labor con gran resultado en el Imperio romano y sus resurrecciones, en la España de Franco y los regímenes dictatoriales del Cono Sur, etc. Incluso en la Alemania de Hitler, ocupó un papel transitorio, pero importante, en el proceso de elaboración de una religión definitiva para el Reich. Aunque sólo sea por el simple motivo de que la religión pedagógica introduce un nuevo tema de discusión, a los reformadores les merece la pena, pues les sirve como maniobra de distracción para desviar la atención hacia cuestiones docentes, mientras se van implantando y consolidando las reformas verdaderamente importantes. Precariedad del personal, encarecimiento de las tasas, obstrucción y persecución de las libertades, recorte en la financiación pública, utilización de los escasos recursos en beneficio de intereses privados, privatización de servicios, introducción de grandes mentiras y falacias en los programas y materiales obligatorios de las asignaturas, etc.

Algunos profesores ya nos hemos visto enfrentados a tesis similares a las vividas por Unamuno en 1936, en la Universidad de Salamanca. Una nueva e inhumana ideología se cierne sobre el ejercicio de nuestra profesión.

Génesis y revelaciones

La Comunidad Europea nace como un acuerdo para el comercio, en el que el motivo básico es proteger los beneficios empresariales, a fin de asegurar un crecimiento comparable al de la gran potencia. Con esa finalidad, una de las primeras políticas que los Estados miembros cedieron a la Comunidad Económica fue la agricultura, de modo que los productores europeos quedasen protegidos frente a la competencia del Tercer mundo. Luego vinieron las sucesivas cesiones de competencia en materias diversas (pesca, legislación mercantil, política monetaria) y la convergencias de regulaciones (laboral, inmigración).

La gran “innovación” jurídica de las instituciones europeas consistió en sustraer la legitimidad de estos acuerdos a la soberanía nacional y el sufragio universal. Las decisiones que se toman en la Unión Europea se suelen caracterizar por un gran desprecio hacia los derechos y libertades fundamentales, reconocidos en las constituciones nacionales. Este es el motivo principal de que en Francia se votase en contra de la célebre “constitución europea” (el motivo de que el “sí” se impusiera en España se debió a la abstención y, seguramente, a la ignorancia).

La Unión Europea es, por lo tanto, un acuerdo patronal, un espacio para grandes empresarios. La “armonización” o aproximación de regulaciones nacionales en diversas materias ha redundado en la merma de derechos fundamentales o básicos, como la libertad de circulación o la asistencia sanitaria

universal. La trama europea contra el servicio público de la educación superior o “Plan Bolonia” nace de una declaración en la universidad de Umberto Eco, que inspira, se supone, reformas equivalentes en todos los países de la Unión Europea. En España se utilizó otro texto sagrado, el informe Bricall o informe universidad 2000. Como suele ocurrir con todos los textos sagrados, la interpretación y el desarrollo posterior a cargo de los reformadores se distanció bastante del espíritu del autor.

Luego, vinieron los textos legales. En España, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y la Ley Orgánica de Universidades, con sus correspondientes reformas y las leyes autonómicas sobre la misma materia.

Los dogmas

Como ocurría en la Unión Soviética estalinista, los mandamientos que sirven para perseguir a los disidentes ideológicos son de carácter técnico y, más específicamente, de tipo metodológico. A pesar de que el Tribunal Constitucional (TC) ha incluido la metodología y la evaluación en el ámbito de la libertad de cátedra, las normas de los distintos profesores responsables, de las distintas áreas de los distintos departamentos de las distintas universidades de las diversas comunidades autónomas... dicen a los profesores peor retribuidos lo que tienen que hacer, vulnerando de forma abultada y sistemática la libertad de cátedra y olvidando que las libertades fundamentales sólo pueden ser reguladas por el Estado, a través de Ley Orgánica y en lo que no contradiga a la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Los dogmas, en el plano metodológico, son los siguientes (Galindo, 2010a):

- Las capacidades y habilidades transversales son perfectamente distinguibles de los conocimientos.
- Las capacidades y habilidades transversales están por encima de los conocimientos.
- La metodología es algo ajeno a la materia que se imparte.
- La metodología debe imponerse al profesor (vulnerando su libertad de cátedra).
- La teoría es perfectamente distinguible de la práctica (ignorando la advertencia de D. Giner de los Ríos y generando los nuevos conceptos de créditos teóricos y créditos prácticos).
- Es pecado realizar actividades o asignaturas teórico-prácticas.

Como he comentado en otros trabajos, los profesores más sabios y amantes de su profesión se han dado cuenta de que un buen enseñante lo que tiene que aprender no es pedagogía, sino su materia. En esto me he manifestado siempre de acuerdo, pero tal vez habría que matizar y adoptar una posición intermedia; primero porque creo que en ocasiones podemos encontrar interesantes determinadas enseñanzas de los expertos en didáctica. En la situación actual, la mayor parte de testimonios privados de docentes se

inclinan hacia la abominación de los pedagogos, porque son portadores de dogmas e imponen su religión mediante amenazas.³ Pero ese es otro truco de los reformadores, que buscan el enfrentamiento dentro de la comunidad universitaria; el apoyo de un experto pedagogo puede ser bueno, siempre que nos podamos acoger a ello voluntariamente. Por otra parte, en la situación actual de deterioro, el dominar una materia ya no garantiza en absoluto enseñar bien, puesto que se dan una serie de variables que el profesor no controla: fracaso de la educación secundaria, masificación, falta de vocación y frustración de los jóvenes parados, persecución ideológica por parte de los directivos, etc.

La liturgia

La liturgia consiste en organizar jornadas de discusión, en las que a veces los más despistados dicen lo que opinan, pero al final, el maestro de ceremonia termina leyendo la cartilla a los asistentes y dejando claro cómo se van a hacer las cosas en el futuro, porque lo dice la Unión Europea.

En esas sesiones de adoctrinamiento (llamadas de “discusión”) suelen intervenir también las empresas, ofreciendo algún producto tecnológico relacionado con las diapositivas virtuales o con algún programa informático más o menos adecuado para la docencia o para la materia que se imparte. “Se trata de empezar a familiarizarse con una jerga pedagógica y didáctica que ha hecho un daño irreparable en la Enseñanza Secundaria, burocratizando la labor del profesor” (Fernández y Serrano, 2009: 81).

De los artículos y ponencias que se han defendido y publicado durante los años de implantación, sólo una parte ínfima tratan el tema de los Derechos y libertades fundamentales, incluidos los escritos por juristas. No obstante, los trabajos más abundantes y con más impacto no son ni de expertos en derecho, ni en pedagogía, sino de autores expertos en economía de la empresa. Incluso el informe Universidad 2000 es obra de un ingeniero. Todos estos trabajos, casi sin excepción, se han limitado a describir los cambios a que obligan las nuevas normativas y las medidas que se han llevado a cabo para “converger” con dichas exigencias. Rara vez se han publicado trabajos defendiendo o criticando la reforma y cuando se han escrito, no han encontrado eco en los medios de divulgación de los cerrados círculos del prestigio.⁴

En la Universidad de Cádiz se ha creado la figura de “profesor innovador”, que es una especie de reconocimiento a los méritos curriculares del profesor en este tipo de liturgias. Eso le permite tener acceso a determinadas subvenciones a despecho de otros profesores que no gozan de ese currículum.

³ Se ha llegado a escuchar en conferencias y actos públicos declaraciones de intenciones consistentes en adoptar los nuevos dogmas pedagógicos, pero sin contar en el equipo con ningún pedagogo. Me estoy refiriendo a las declaraciones de una profesora convergente conversa, cuyo nombre no recuerdo, pero que si se da por aludida, puede ponerse en contacto conmigo. De esa charla, que ya comenté en Galindo (2010b), destacué algunas prendas, como la de llamar abertzale a los profesores resistentes.

⁴ Una de las posibles excepciones a esta lamentable situación puede ser el número 10 de la revista *Entelequia*. [Http://www.eumed.net/entelequia](http://www.eumed.net/entelequia)

Ahora bien, es previsible que este mecanismo se convierta en un instrumento de control que permita acusar de incumplimiento a determinadas prácticas docentes que no sean las pactadas con motivo de la subvención. Habrá incluso quien intente limitar las posibilidades de innovación docente a aquellos profesores que no cuenten con dicho reconocimiento, cuya libertad de cátedra será, desde entonces, de segunda categoría.

Los hechos de los apóstoles

La manera en que se han impuesto estas regulaciones ha consistido en los métodos más sucios, adulterados y corruptos, sin dejar de lado los palos de la policía antidisturbios, las acusaciones por lo penal de los rectores a los manifestantes y las sanciones disciplinarias al personal laboral. Los nuevos cargos, como los de inspectores, que teóricamente serían muy necesarios si se ejercieran correctamente, actúan como policía política y persiguen, ante todo, la libertad de expresión y las opiniones adversas a la reforma o las verdades relativas a los nuevos patrocinadores privados de las universidades. Incluso se llega a perseguir la enseñanza misma, mediante irrupciones en mitad de la clase con el pretexto de una supervisión laboral.

Si no creen estas palabras, hagan la prueba, hablen de Universia y del Banco Santander y la forma en que las entidades privadas están acaparando el ámbito de la enseñanza pública superior en España.⁵ Pronto tendrá quejas y denuncias de los alumnos; le acusarán de cosas que hacen otros profesores, pero no usted o de infracciones etéreas, como no explicar suficientemente bien, falta de interés, motivación, rendimiento o “actitud”. En definitiva, todos los dispositivos y mecanismos (excepto las muestras privadas de amistad) se pondrán en su contra... y para que le quede claro de qué se trata, cuando usted trate de solucionar los problemas, sus superiores se encargarán de sacar a relucir el tema de lo que usted ha opinado acerca de la reforma.

En ejercicio de esos “carguitos”, hay muchos profesores que ya se están haciendo un triste nombre entre el resto del profesorado.⁶ Cuando éramos estudiantes teníamos al típico profesor hueso; ahora lo que tenemos es al profesor que asume un cargo y se convierte en inquisidor, creyéndose por encima de las libertades de los demás y haciendo gala, a veces, de un despotismo que habría escandalizado a los reyes absolutistas. La reforma se está llevando a cabo con un método muy claro: divide y vencerás.

En los años noventa, como todo el mundo sabe, la elemental labor de enseñar estaba muy *abandonada* en las universidades españolas. En la década siguiente la labor de enseñar empezó a ser *obstaculizada* (prioridad para otro tipo de méritos, imposición de planes y programas de estudio, imperativos organizativos). Hoy se puede decir que dicha labor está siendo *perseguida*. Cada vez es más fácil y más frecuente que a un profesor se le sancione por

⁵ Hay quien afirma que con el Partido Popular no ocurriría esto: Estaría el BBVA, en vez del Santander.

⁶ Algunos de los nuevos inquisidores ostentan la etiqueta de progresistas e incluso se afilian a causas sindicales, juveniles o socialistas.

enseñar lo que sabe, y no me estoy refiriendo a opiniones ideológicas, sino simplemente a utilizar con fines de represalia la potestad sancionadora, con la excusa de que el profesor enseñó más o menos de la cuenta, con mayor o menor dificultad de lo que decía el programa o que sus enseñanzas incorporaban una determinada metodología y no otra. Los expedientes disciplinarios no sólo se multiplican, sino que se utilizan en gran medida para ajustes de cuentas, persecuciones ideológicas y acosos laborales. En ellos, se vulneran, no sólo la libertad de cátedra, sino los principios básicos del derecho sancionador.⁷

La Inquisición

La Santa Inquisición era aquel grupo de malhechores institucionales que se encargaban de hacer el mal en nombre del bien. Seguro que todos los lectores que trabajan en la Universidad habrán recordado inmediatamente algún caso acorde con estas palabras. Hay, incluso, personas que se acogen a un cargo porque sospechan que algún compañero le perjudicaría bastante si lograra ejercerlo algún día.

La palabra “calidad” se esgrime para deteriorar la enseñanza, la “eficiencia” para propiciar una salida de recursos públicos hacia el sector privado (Fernández y Serrano, 2009), la palabra “aprendizaje” para designar la nueva estrategia de producción de tontos dinámicos en serie; la “excelencia” para recompensar a los sumisos. De la misma forma, en la Edad Media (aunque la Inquisición duró hasta el siglo XIX), el paraíso se utilizaba para castigar, la eternidad para acortar vidas humanas, la “misericordia” para ejecutar a los disidentes, etc.

El sueño de Stalin

Sería demagógico por nuestra parte el ejercicio de comparar las medidas legislativas nuevas con los antiguos planes malvados de los nazis, ya que en el sistema educativo alemán de aquella época es posible que hubiese aspectos positivos, a pesar de que eran nazis. Por similares motivos, vamos a obviar una comparación precisa y directa con el estalinismo. Ahora bien, en este régimen universitario del hombre nuevo, es necesario destacar un detalle: existe siempre la posibilidad de utilizar el régimen sancionador de forma severa contra prácticamente cualquier conducta, incluidas las buenas acciones, y se utilizan exclusivamente contra los disidentes ideológicos, mientras que las barbaridades cometidas por los adeptos al régimen quedan impunes.

⁷ Se han dado casos de calificar la infracción como “muy grave” y *a posteriori*, encontrar el hecho sancionable (cuando lo que marcan las normas es abrir un expediente informativo para determinar ese hecho). También se han utilizados normas sancionadoras de rango reglamentario o que han sido derogadas por la jurisprudencia, por tener carácter ambiguo. Toda una serie de apañíos, triquiñuelas, irregularidades y marrullerías, para perseguir a la oposición de esta nueva reforma religiosa. El que desee detalles de alguno de estos expedientes disciplinarios, se puede poner en contacto con el autor.

Cada vez se dan más casos en las universidades españolas de sanciones a profesores porque algunos alumnos, después de mantener conversaciones con determinados cargos o autoridades, han decidido denunciar al profesor porque no les gusta cómo imparte docencia.

En relación con los estudiantes universitarios, hay determinados aspectos de la reforma que les perjudican y terminan de deteriorar el escaso prestigio que nos quedaba a los profesores.

- La asistencia a clases pasa a ser obligatoria: Lo cual convierte la enseñanza universitaria en una actividad ocupacional y evita al profesor tener que parecer interesante. Antes bien, se da por supuesto que la actividad formativa tiene que ser un agobio, tanto para docentes como para discentes.
- La evaluación ya no depende del profesor, sino de la asistencia y la cumplimiento de una tarea. Esto puede parecer al alumno algo positivo, pero si lo piensan bien, ya no se trata de aprender, sino de tener dinero para que un profesor particular nos haga el favor de hacernos la tarea.
- La representación del alumnado es un mecanismo minoritario de delegación, en el que las autoridades ejercen una gran influencia. Esto ya era así antes de este modo, pero la reforma merma aún más la representatividad de los estudiantes.
- Los contenidos y metodologías se regulan mediante un contrato entre el profesor y el alumno. Esto se hace para reducir la posibilidad de que los alumnos admiren a los profesores o de que éstos detecten las cualidades de los estudiantes. La relación de enseñanza se masifica y se deteriora. Profesores y alumnos ya no debaten y dialogan sus distintas opiniones, sino que se denuncian mutuamente por el incumplimiento de ese contrato; vencen, pero no convencen.

Todos hemos tenido profesores a los que siempre recordaremos por lo bueno y por lo malo y todos pensamos que mereció la pena tener a un profesor “hueso” de vez en cuando, entre otros muchos buenos profesores. También todos los profesores nos hemos maravillado ante la capacidad de trabajo o de discurrir de determinados alumnos, aunque hayamos tenido a los típicos pesados. Ahora sólo se acepta la existencia de profesores y alumnos mediocres. Cada uno cumple con su contrato con cara de asco y se va a casa a evadirse de semejante sinsentido. Los alumnos del sistema público serán educados como consumidores y trabajadores sumisos; no ingresan en la universidad con la ilusión de unas expectativas laborales, sino con el agobio del paro y conocedores, en el fondo, de su gran déficit formativo. Los profesores, deben transmitir las consignas del nuevo régimen: calidad, excelencia, evaluación por competencias, aprender a aprender el aprendizaje, con la formación de formadores de formadores.

En los nuevos planes de estudio de inspiración anglo-germánica se producen situaciones que se corresponden con el sueño de todo dictador: a cualquier hora se puede saber de qué están hablando exactamente en cada aula y con qué metodología. En caso de que el profesor haya variado los planes, es sancionado.

Las encuestas que se hacen al alumno, para evaluar al profesor, aparte de estar rematadamente mal diseñadas y no recoger realmente la calidad de la enseñanza, han pasado de ser un instrumento voluntario y simbólico a un requisito para la continuidad profesional y la financiación de la actividad docente. Se sabe de casos en que han sido utilizadas contra el profesor en un procedimiento disciplinario, lo cual sienta un precedente escandaloso:⁸ Primero, porque un cuestionario mal diseñado suplanta a las normas de rango legal (necesarias para todo procedimiento sancionador) y segundo, porque este tipo de prácticas tienden a consagrar la nueva versión oficial del profesor: alguien que, a juicio de sus alumnos, cumple unos determinados trámites o requisitos diseñados por expertos desconocidos.

Derechos y libertades fundamentales

Todo funcionario o trabajador de las administraciones públicas debería conocer a la perfección la naturaleza y alcance de los derechos y libertades fundamentales. Con mayor motivo, los profesores de las universidades públicas. Muchos son los que han llegado a catedráticos sin tener mucha idea de en qué consisten, tal vez porque no son muy partidarios de su pleno ejercicio.

A veces se ha planteado la libertad de cátedra como una prerrogativa del profesor, en conflicto con el derecho a la educación. Incluso existen algunas sentencias de tribunales territoriales que reconocen ese conflicto y alegan que el derecho a la educación viene representado por las directrices burocráticas de las autoridades.

En algunos trabajos anteriores (Galindo, 2010a y b), he hecho una recopilación de las posibles limitaciones que puede tener la libertad de cátedra, pero no creo que el derecho a la educación sea una de ellas. Por el contrario, la libertad de cátedra debe entenderse como una parte fundamental del derecho a la educación, en el sentido de que el alumno tiene derecho a ser enseñado por un profesor cuyas opiniones estén protegidas.

El tema de la libertad de cátedra es tratado pocas veces en las universidades (al menos, no tanto como en los juzgados) pero cobró actualidad con motivo de las polémicas suscitadas en torno al escritor Luis García Montero. Este profesor y magnífico escritor fue denunciado por arremeter verbalmente contra otro, que en clase había dicho una barbaridad: A saber, que Federico García Lorca comulgaba o era del entorno de los propios fascistas que lo mataron; afirmación cuando menos novedosa, no tratándose de Pemán o de Falla, sino de una víctima del fascismo. En determinados foros de izquierda, se ha pedido incluso la abolición de esta libertad fundamental (craso disparate).

⁸ En la Universidad de Cádiz, por ejemplo, se ha utilizado este tipo de información como prueba para sancionar por infracción muy grave. Como innovación jurídica, es sumamente original, sobre todo porque siempre tendrá que haber profesores por debajo de la media y, si se quiere sancionar a alguien, simplemente se le cambia de asignatura.

Como el propio escritor reconoce⁹, reservándose el derecho a criticar a su vez las declaraciones del otro profesor, hay que seguir defendiendo la libertad de expresión, aun cuando se cometan semejantes barbaridades.

En mi opinión, la libertad de cátedra es, por usar un símil, como un árbol que forma parte de un bosque, al que identifico con la vida académica. Si un árbol sale ardiendo, otros crecerán hasta cubrir su posición; lo que no se puede hacer es lo que proponía George W. Bush: talar todos los árboles del bosque para evitar toda combustión. Creo que la libertad de cátedra merece la pena, a pesar de las esporádicas y minoritarias declaraciones absurdas o disparatadas, porque el alumno, que no es un retrasado mental (aunque está previsto que termine convirtiéndose), siempre podrá contrastar opiniones. Todos hemos sido estudiantes y al menos el que escribe ha recibido clases de profesores conservadores que llegaron a hacer declaraciones racistas o machistas. Al día de hoy, me sigo alegrando de que hayan podido ejercer la libertad de cátedra, pues después de escuchar a dichos profesores tengo elementos para saber que no estoy de acuerdo con ellos.

Como quiera que la mayor parte de expertos en Derecho son, a la hora de la verdad, personas más bien conservadoras y, en el fondo, no son muy defensores de los derechos y libertades fundamentales, se suele difundir una falsa identificación de la libertad de cátedra con la libertad de expresar públicamente opiniones. Pero la libertad de cátedra no sólo debe incluir la libertad de expresión,¹⁰ pues esa se supone que la tenemos todos. La libertad de los docentes incluye, además, el control de la metodología y la evaluación, la programación temporal (si considera necesario programar su docencia), la recomendación de bibliografía, la elección de los contenidos y la estructura o el orden en que impartirá los temas, “con la sola limitación de las necesidades de organización de la vida académica”.¹¹ Con los nuevos giros del sistema universitario hacia el fascismo, todos estos pormenores son aprobados por autoridades y órganos que están por encima del profesor y, de un modo fácil, de la libertad de cátedra.

Sin embargo, es necesario advertir que muchas de estas decisiones, que se toman en los departamentos y las facultades, son ilegales por vulnerar los derechos fundamentales y, por lo tanto, nulas de pleno derecho. Es preciso observar que los derechos fundamentales sólo pueden regularse por ley orgánica y que ésta no puede delegar dicha regulación a normas ni instituciones de rango menor. Por decirlo más claro, ni los departamentos, ni los centros, ni las universidades, ni las comunidades autónomas tienen competencias en materia de libertad de cátedra. Las leyes autonómicas no son leyes orgánicas

⁹ http://www.elpais.com/solotexto/articulo.html?xref=20061014elpand_5&type=Tes&anchor=elpepuespand

¹⁰ “... la facultad de expresar, en el ejercicio de la docencia universitaria, las ideas o creencias vinculadas con el desarrollo de una asignatura o materia, sin ningún tipo de sometimiento o sumisión ante ninguna autoridad estatal o privada (sea interna o externa)” (STC 4232-2004-AA/TC, fundamento 31).

¹¹ Según reza la Ley Orgánica de Universidades. Esta coletilla ha sido a veces interpretada como una veda abierta para que se pueda atacar indiscriminadamente a esta libertad, por parte de órganos o entidades que no tienen competencia en materia de derechos fundamentales.

y, por lo tanto, no pueden regular derechos fundamentales, como el derecho a la educación. Por eso, tales leyes sólo son aplicables al contexto organizativo de la universidad en lo que no interfiera con dichos derechos. Además, la Ley Orgánica no puede delegar la regulación de estas materias ni en el Gobierno, ni en leyes ordinarias o autonómicas. Si los poderes funcionasen como es debido, ya se habrían producido sentencias de Tribunal Constitucional (TC) derogando artículos de estas normas mercantilistas.

Además, los derechos fundamentales son individuales e irrenunciables, lo cual significa que no se pueden sindicar.¹² La libertad de cátedra no es del Departamento, ni del área, ni del conjunto de profesores de una asignatura, sino de cada uno de ellos con respecto a sus alumnos.

Como se defiende en Paule y Cernuda (2002), la libertad de cátedra corresponde a quien efectivamente enseñó a unos alumnos en una fecha determinada y no a quien ostentaba la titularidad, pero no ejerció la docencia efectivamente.¹³ Si, por ejemplo, ocurre una irregularidad como colocar a un alumno colaborador o a un becario (o al conserje) a impartir docencia (y con independencia de sanciones a que hubiera lugar), el que impartió las clases es libre de establecer el método de evaluación y dejar constancia de las calificaciones que, a su juicio, obtuvo cada alumno (obviamente, éstos pueden recurrir si consideran que la calificación es injusta y pueden agarrarse, por ejemplo, al argumento de la falta de formación de su profesor, en su caso). Este trabajo se apoya en una sentencia judicial que, de forma clara, hace referencia a la evaluación y sus resultados, como objeto del conflicto y, por lo tanto, como parte integrante de la libertad de cátedra.¹⁴

En lugar de utilizar el “derecho a la educación” como una traba burocrática al libre ejercicio de la enseñanza, las autoridades tendrían que preocuparse más por facilitar al profesorado la elaboración de conocimiento. En el paradigma propio de los actuales “gurús” de la organización, el esquema debe empezar por el acceso a los datos, es decir, la realidad tangible (las normas, las cifras, los hechos). Con esos datos, los profesores o los autores de libro deben poder elaborar libremente información (interpretar esos datos) y, por último, se debe generar conocimiento, a través de la discusión con los alumnos de esas informaciones. Este esquema, tan cacareado, no tiene nada que ver con los diseños rígidos de las nuevas asignaturas.

¹² Por aplicar este concepto a la integridad física, si yo, por ejemplo, me cuelo en una reunión y la emprendo a palos con los asistentes (algunos se divertirán imaginándolo, pero no lo voy a hacer), entonces seré culpable de tantos delitos como personas resulten lesionadas.

¹³ “...resulta evidente, a la vista de los debates parlamentarios, que son un importante elemento de interpretación, aunque no la determinen, que el constituyente de 1978 ha querido atribuir esta libertad a todos los docentes, sea cual fuere el nivel de enseñanza en el que actúan y la relación que media entre su docencia y su propia labor investigadora.” (Tribunal Constitucional, Pleno, Sentencia 5/1981 de 13 Feb. 1981, rec. 189/1980).

¹⁴ Tribunal Constitucional (2005): Auto número 423/2004. <http://www.tribunalconstitucional.es/AUTOS2004/ATC2004-423.htm> (octubre 2005). Una sentencia más antigua asegura que la libertad de cátedra incluye “la posibilidad de determinar libremente no solamente el contenido de las enseñanzas, sino también los métodos de exposición y evaluación a utilizar prohibiendo expresamente cualquier tipo de censura el respecto” (STC 5/1981).

El modelo ocupacional: calidad e incoherencias

Como se ha comentado en otros trabajos, la calidad se conseguirá cuando un profesor tenga, a lo largo del curso, un máximo de 30 alumnos (y si menos, mejor). Se han dado casos de profesores que han tenido más de 900 alumnos en el mismo curso académico: Grupo de práctica de tal asignatura, a partir del trimestre tal, sustitución de una baja en la asignatura tal, los temas 7 a 9 de otra asignatura, más una optativa de libre configuración. El reparto de asignaturas de forma caótica y promiscua (cuando lo lógico sería una asignatura por cada profesor y un profesor por cada asignatura) es una forma de cercenar la libertad de cátedra. Obligar a los profesores a “coordinarse” suele convertirse en una forma de imponer contenidos, metodologías y sistemas de evaluación.

La forma en que los profesores solemos elaborar encuestas para nuestros alumnos consta de ideas intuitivas y directas, que nada tiene que ver con el repertorio surrealista de las encuestas al uso, en las que se llega a preguntar a los alumnos si el profesor justifica las faltas de asistencia. El cuestionario servirá de base para un estudio científico de verdad, aunque soy consciente de que será objeto de malestar por parte de las autoridades. A modo de sugerencia, se podría pasar a los alumnos un cuestionario para que evalúen a sus representantes o delegados y a todos los demás cargos y autoridades de la universidad, pues todas las restricciones y amenazas no van a ser sólo para el trabajador.

El cuestionario que aquí se propone también tiene sus limitaciones. Por ejemplo, está la cuestión de si el profesor debe evaluarse conjuntamente con la asignatura. Por una parte, hemos dicho que se tiene libertad de cátedra y, desde ese punto de vista, es de esperar que la asignatura haya sido diseñada por el profesor, siguiendo sus propios criterios. Sin embargo, todos sabemos que, en la práctica, la mayor parte de los profesores están limitados por los programas, contenidos, sistemas de evaluación e incluso materiales aprobados por instancias superiores, vulnerando de forma flagrante y sistemática la libertad de cátedra, de modo que, en la práctica, hay profesores que no tienen culpa ni mérito en la valoración que los alumnos hagan de la asignatura.

En un buen cuestionario debe haber preguntas, por así decirlo, de aprobación y desaprobación, intercaladas, simplemente para evitar que un alumno se limite a evaluarlo todo por bajo, por despecho, o por alto, por devoción. Por ejemplo, en el cuestionario que este autor ha elaborado para sus alumnos, hay una respuesta que empieza diciendo “El profesor invita a los alumnos a participar...” y puede ser contestada de forma vehemente a favor o en contra del profesor; sin embargo, la continuación de la frase (“... en intrigas y enemistades personales”) es algo negativo. Lo mismo ocurre con el apartado “Creo que la enseñanza está masificada en esta asignatura”. Se trata de una afirmación desfavorable rodeada de afirmaciones favorables. Sería muy sospechoso que estuviese puntuada alta, por ejemplo, y también

lo estuvieran otras como “Los medios y recursos disponibles son suficientes y de calidad.”

Con esta regla elemental, tendremos cierta seguridad de que el encuestado lee los apartados con detenimiento. Se trata de una cuestión simple y lógica que no se ha tenido en cuenta en las “evaluaciones de calidad”. Para el tratamiento numérico de estas variables solamente hay que invertir el valor numérico de las respuestas, es decir, colocar un cinco donde estaba el cero, etc.

También sería recomendable incluir directamente preguntas de control: Por ejemplo, tenemos el apartado “Considero que el precio de la matrícula merece la pena”. Supongamos que el alumno ha dado una puntuación de 1 (valorado de 0 a 5), pero supongamos también que hemos incluido un apartado tal que “Elegí esta carrera porque me salía relativamente barato matricularme”. Si el alumno ha valorado esta opción con 4 o 5 (puntuación alta), entonces las dos respuestas no son coherentes entre sí y podemos sospechar que el encuestado ha rellenado el impreso más bien al azar.

Un ejemplo de esto es muy comentado por los profesores víctimas de la encuesta de evaluación: Supongamos que un profesor ha cumplido con todos sus horarios de clases y tutorías; en tal caso, los alumnos le puntuarán con el máximo (un 5) en la pregunta correspondiente, “cumple sus horarios” (dicho sea de paso, una queja muy habitual es que ni siquiera en estos casos salga nunca un 5, que sería lo lógico). Pero más adelante, se pregunta al alumno si el profesor “justifica las faltas”. Curiosamente, suele ocurrir que los alumnos contestan a esta pregunta con un promedio de “3”, porque realmente no comprenden a qué viene semejante pregunta. Las autoridades dan la respuesta por buena con todas las consecuencias, que son más graves de lo que parece. Aparte, no es asunto del alumno controlar por qué faltó el profesor, especialmente si es por motivos médicos u otros asuntos personales. Lo que sí debería garantizarse al alumno es que esas clases no se quedarán sin impartir.

Otro asunto lógico y obvio, hasta el punto de resultar ofensivo, es que el alumno normalmente no puede conocer cómo se ha llevado a cabo el sistema de evaluación previsto. Por lo tanto, no se puede preguntar al alumno si el profesor ha sido justo corrigiendo o si los exámenes eran fáciles. En lugar de eso se podría preguntar, por ejemplo, si el profesor tiene claro el sistema de evaluación que seguirá o si ofrece cierta tranquilidad al alumno acerca de que la evaluación será justa. Esta cuestión se puede entender incluida en el apartado g) del cuestionario, o bien se puede ampliar en caso de que el profesor lo considere necesario.

Entre las principales incoherencias de los regímenes universitarios recién instaurados, podemos citar las siguientes.

- El profesor debe dejar por escrito, con antelación, todo lo que hará, con fecha y hora, y especialmente, lo referido a la evaluación. Todo esto se hace, se supone, en pos de la seguridad jurídica del administrado, que es el alumno (Galindo, 2010a). Sin embargo, cuando los departamentos aprueban el rosario de “competencias y habilidades”, incluyen una que se llama algo así

como “supervivencia en entornos de estrés”, lo cual ya de por sí es casi un alegato a favor de la tortura. Sin embargo, cuando se lee en qué consiste esta competencia, resulta que se trata de habituar al alumno a una rutina de tareas periódicas y normas preestablecidas. ¿Por qué hacen esto los departamentos? Simplemente porque es la rutina preestablecida para ellos.

- Se reconoce formalmente la libertad de cátedra, pero la política actual consiste en precarizar la situación laboral del profesor a fin de coartar su libertad e infundirle el miedo. A los profesores funcionarios se tiende a prejubilados; una forma de incentivar la prejubilación es la implantación de los nuevos planes de estudio o “grados”. El papeleo burocrático es tan abrumador y el libre ejercicio de la profesión está tan limitado, que el porcentaje de profesores que se acogen a la prejubilación ha pasado en pocos años del 0% al 100% en la inmensa mayoría de los centros de todas las universidades públicas. Es de esperar que el porcentaje de suicidios de docentes se vaya equiparando al de Francia en los próximos 5 años. Destruyendo a los profesores se acaba con la libertad de cátedra, sin necesidad de derogarla (lo cual quedaría feo).
- Los recortes de financiación de la universidad se han interpretado como una especie de revulsivo para intentar que las universidades usen su ingenio y se autofinancien. Para ello, se las obliga a pactar con grandes empresas privadas a fin de “transferir los resultados” de la investigación al mundo real. Esos resultados, que se han obtenido con empleados y recursos públicos, implican una “transferencia” de dichos fondos hacia dichas empresas y son éstas las que, finalmente, se vuelven más eficientes y productivas y, por lo tanto, más rentables, a expensas del deterioro de la universidad pública (Fernández y Serrano, 2009).
- La convergencia entre universidades y titulaciones de toda Europa era una de las finalidades que justificaban la reforma, pero como se ha demostrado, en base a gurús como Porter o Grant (Galindo, 2010a y b), dicha convergencia merma la calidad y la competitividad de todas las universidades públicas europeas. No incrementa necesariamente la calidad de las universidades públicas, pero sí salen favorecidas de la comparación las privadas. En general, el nivel académico de las universidades españolas, en determinadas especialidades (por ejemplo, finanzas empresariales) está cayendo claramente por debajo del de las universidades de Marruecos. Si no lo creen, vayan de intercambio (profesor visitante).
- Como era de esperar, la convergencia sólo se está produciendo en el deterioro académico. En los demás asuntos organizativos, sin ir más lejos: la duración de las carreras, cada universidad sigue actuando como un caos aislado. Los programas y becas de intercambio ya existían hace décadas, pero era más fácil obtener una financiación adecuada para las visitas a otras universidades, no ya de Europa, sino del mundo.
- En mi Universidad ya hay profesores a título de sustitutos que cobran 200€ mensuales. Están previamente inscritos en una bolsa de trabajo, en la que hacen valer un currículum. Entonces llaman al primero de la lista, el de más currículum y dice que no le interesa un sueldo tan bajo (algunos incluso hacen alusión a la honorable localización anatómica en que deberían reposar esos euros); así hasta que llegan al candidato número 15 o 20, que no es el que tenía más currículum. Por lo tanto, la precariedad laboral no redundaba en mayor calidad, sino todo lo contrario.

Competitividad de las naciones

Aunque tendemos a clasificar por temas las distintas problemáticas y a no solidarizarnos con los distintos sectores ajenos a nuestra actividad, la “reconversión” que hoy están viviendo las universidades proviene de los mismos planes y los mismos agentes que las tragedias sociales ocurridas en los distintos sectores industriales y en servicios como la sanidad, etc. El turismo –que por definición es el sector que se alimenta de las sobras de los demás sectores y es, por tanto, el más sensible a las crisis económicas– es el designio de la Unión Europea para las costas del Sur. Una ciudad como Cádiz, que siempre tuvo recursos (sede administrativa, muelle comercial y pesquero, construcciones aeronáuticas y navales, labores de tabaco, etc.) ahora es un museo viviente en el que los rebaños de jubilados alemanes, entre otros, ocupan la plaza de la catedral como si fuese una cañada.

En la construcción europea no se ha producido un verdadero trasvase de lo nacional a lo supranacional, sino que se ha aprovechado para dismantelar el sector público y se ha omitido el molesto asunto de los derechos del hombre (y de la mujer, por supuesto).

La reforma de las universidades públicas ha sido todo un logro para la iniciativa privada. Tradicionalmente los titulados por universidades públicas tenían mayor prestigio, pues todo el mundo sabía que había tenido que estudiar, mientras que un titulado en universidad privada había tenido que desembolsar, que no es lo mismo. Si la reforma actual se consolida, la universidad pública y la privada estarán en las mismas condiciones desfavorables al aprendizaje y al conocimiento, salvo que los recursos de la universidad privada suelen ser mayores (incluidos los fondos públicos que reciben).

En otras obras se ha expresado con suficiente claridad cómo la homogeneización de titulaciones y contenidos redundará en una merma de la calidad y la competitividad, no ya de la educación superior, sino del futuro del país (Sagan, 1994). Potencias como China o Corea y repúblicas como Cuba se caracterizan por una política de inversiones públicas que, a diferencia de Europa, no redundan en un afianzamiento de las clases dominantes. Que la financiación pública destinada a universidades termina ingresando en los bolsillos de los grandes empresarios y las familias conspicuas no sólo ha sido propuesto por autores claramente opuestos a la reforma, como Fernández Liria (2009), sino que ha sido constatado de forma cuantitativa (Tausch, 2010: 114) y ponen de manifiesto el verdadero carácter de la estrategia de Lisboa (Tausch y Galindo, 2008), que consiste en perpetuar e incrementar la desigualdad y facilitar un acaparamiento del poder político por parte de determinados intereses empresariales (véase la clara identificación en Italia entre poder político y económico). El marco de capitalismo institucional propuesto en Galindo (2005a) es confirmado por los estudios de Greenwood y Suddaby (2006) que, en el sector de la consultoría, destacan a unas cinco empresas punteras, libres de trabas burocráticas, que consiguen imponer a sus competidores una gran cantidad de requisitos administrativos y burocrá-

ticos para impedir que levanten cabeza; son las empresas que, en opinión de Greenwood, “movieron primero” y –añadimos nosotros– dieron una patada a la escalera para que las demás empresas se quedasen abajo.

Supongamos que un profesor e investigador realiza una investigación realmente interesante y redacta un artículo magnífico, de los que sólo se repiten cada muchos años, a nivel mundial. Entonces pueden plantearse dos opciones: publicarlo en el boletín de su facultad, para impulsar el prestigio de dicho boletín, o bien incrementar su propio prestigio publicando el artículo en una revista convencionalmente reconocida. Los sistemas de financiación y baremación premian, por supuesto, la segunda opción, menos solidaria y más desagradecida. Pero esta segunda opción implica una fuga de recursos públicos hacia el sector privado; no sólo porque el trabajo de este profesor está siendo retribuido con su salario público (incluyendo su promoción profesional, guiada por dichos baremos) y los resultados serán para la revista internacional; también porque la biblioteca de su facultad va a pagar a dicha revista por la suscripción; es decir, va a pagar dos veces por el trabajo de ese investigador y no va a obtener ningún resultado.

Existen otros ejemplos en los que este trasvase de fondos es mucho menos sutil, más cuantioso y moralmente rechazable. Por ejemplo, los casos en que la Universidad paga a un estudiante en práctica una parte de su pequeño sueldo y le exige la realización de prácticas en empresas privadas, como requisito para obtener una titulación. Por una parte se reduce considerablemente la financiación al sistema público de educación superior, pero por otra, se establecen cada vez más modalidades de apoyo al sector privado, a través de las universidades públicas.

Hoy, raro es que los expertos no admitan que el poder financiero se ha puesto por encima del poder democrático (véanse los múltiples trabajos de Juan Torres en su *blog* “ganans de escribir”). Los estudios de Porter (1995) sobre la competitividad de las naciones pierden sentido, puesto que los beneficiarios de las reformas tienen carácter apátrida o supranacional; las naciones no poseen un sector público que represente los intereses de los ciudadanos, sino que consta de una masa de consumidores parados o empleados en situación cada vez más precaria, que hablan el mismo idioma y ven el fútbol. Aunque la Declaración de los Derechos Humanos y las constituciones nacionales reconozcan derechos, libertades y garantías fundamentales, la realidad es que los poderes financieros han comprado a los poderes públicos (al menos, el Legislativo y el Ejecutivo) y por eso ocurren muchas de las cosas que no deberían ocurrir, como las crisis financieras y las medidas que se toman para que el trabajador pague a dichos poderes su afán de crecimiento indefinido, a través del Estado.

El augurio de Toffler acerca del desmoronamiento del Estado y la premonición de Ivan Ilich sobre la desescolarización, puestas en relación, por ejemplo, por García Garrido (1986), se manifiestan ahora con perversas variaciones: El Estado no desaparece sino que se consolida como gendarme del poder supranacional; los que sí tienden a desaparecer son los logros sociales (estado del bienestar) y los derechos y garantías del ciudadano. La escolari-

zación permanece pero no se utiliza en beneficio del educando, sino con la finalidad de tenerlo controlado (muy ocupado y, por tanto, incomunicado) e impedir su acceso al conocimiento. El derecho al voto ya no necesita ser abolido, sino que se difunde la cultura del bipartidismo (llamado también “alternancia”) y de la abstención. Cuando los imperios necesitan ser autoritarios para ser competitivos, eso refleja un incremento en la hostilidad entre dichos imperios. En este sentido, es muy oportuno (así como otras cosas no lo son tanto) el llamado a la “alianza de civilizaciones”.

Como se explica en Galindo (2010a y b) , se ha elegido un modelo no sostenible, denominado “ventaja en costes”, que sirve para competir, a corto plazo, en industrias o actividades que van a colapsar, debido a los adelantos tecnológicos (Grant, 1994).

El futuro

Bien mirado, la crisis antropológica mundial que vivimos hoy y que afecta a todos los ámbitos de nuestras vidas, incluida la académica, podría representar una etapa de preparación para un futuro en que el Estado democrático y participativo abarque el orbe y pueda hacer frente a presiones supranacionales, como las que hoy amenazan y destruyen a las débiles naciones. La mayoría de grupos contestatarios se ha dado cuenta de que la lucha está más allá del Estado, es decir, que los Estados ya no defienden a la gente normal, sino que colaboran con los opresores. Por el momento, la construcción europea que se está llevando a cabo adopta un claro perfil despótico y corrupto, pero vendrán otras épocas, tanto de luchas como de logros.

Como apuntaban Fernández Liria y Serrano (2009), la reforma de la educación superior es un paso más en lo que Galbraith denominó “la revolución de los ricos contra los pobres”. En el futuro, podemos esperar que, una vez controladas la prensa y la universidad y, despojados, pues, los poderes financieros de toda crítica, se podrá ya proceder a privatizar el poder judicial, la policía y los servicios penitenciarios. A partir de ahí, el mundo se podrá dividir claramente entre clase opresora y clase oprimida y se inventarán alguna ideología fascista para argumentar que los que oprimen están genéticamente capacitados para ello. No muy lejos de esta idea se encuentra la ética protestante y los mensajes traslúcidos de las películas de Hollywood.

Antes de concluir es preciso advertir, como se ha hecho en otros trabajos, que lo expresado en relación con la docencia es una autocrítica, en la misma medida que una protesta. Todos hemos participado en cosas que luego hemos visto absurdas o abusivas, pero sin estar libre de pecado he optado por arrojar algunas de las primeras piedras, dispuesto a que puedan caer en mi propio tejado. Nadie está a salvo de sus propias críticas y nadie tiene el ojo libre de polvo y paja. Por lo tanto, sería erróneo que los lectores me colocasen en un plano moral superior, por el hecho de decir lo que opino (que no es necesariamente lo que he practicado), ya que todo esto es más o

menos lo que opinamos todos. Muchas de estas ideas han sido sustraídas de conversaciones y no son nada originales. A veces el que está abajo del todo (por ejemplo, los niños) es el que ve los contrasentidos con mayor claridad y el que menos reparo tiene en manifestarlos. Si las instituciones nos invitan a la reflexión, pues hagámoslo (y aunque no nos invitasen) y si usted comulga más con un enfoque más autoritario, que relativice el tema de los derechos fundamentales, pues entonces reconózcalo también y llame a las cosas por su nombre.

Dentro del ambiente de miedo que vive hoy la universidad española, muchos me han preguntado por qué me arriesgo a escribir este tipo de artículos y realizar determinadas investigaciones políticamente incorrectas. Pues bien, esto es lo que yo entiendo como los grandes desafíos de la universidad española para el siglo XXI. Es cierto que uno se arriesga a perder el trabajo (aunque al cabo de años de juicios se pudiera llegar a recuperar o a obtener una cuantiosa indemnización), pero la situación ya no se sostiene. Si la poca libertad que quedaba (la que se ejercía en la universidad pública) ya no se puede continuar ejerciendo, entonces tenemos un trabajo indigno y abusivo que no merece la pena conservar. Los que se queden, tal vez tendrán que dejar a un lado la ciencia y emprender actividades anglosajonas, como la de los “grupos de discusión”, en la que se enseña a los alumnos a persuadir con argumentos falaces y sofistas y posicionarse con los dogmas que le hayan tocado en suerte, faltando al verdadero afán de conocer, propio de los universitarios.

El tiempo lo dirá. Según Schopenhauer, las grandes verdades pasan, sucesivamente, por tres fases: “Primero, es ridiculizada. En segundo lugar, es negada violentamente. Finalmente, es aceptada como claramente evidente”. Deseemos que nos encontremos al final de la segunda fase y que estos cinco años que siguen no se empleen en completar la destrucción de la universidad, sino en dar marcha atrás y emprender otras reformas, realmente necesarias (grupos reducidos, libertad de cátedra, recursos adecuados y medios no obligatorios, cargos que no se vean en la obligación de tener al personal asustado, etc.).¹⁵

A pesar de todo lo que se ha dicho, el futuro no está escrito y el voto todavía existe. Las libertades están formalmente reconocidas y los tribunales, así como el Defensor del pueblo, están al servicio de dichas libertades. Hay que hacer uso de ello, porque, como decía Carl Sagan (1994), si no se ejercen los derechos, se terminan perdiendo.

¹⁵ Aunque todo esto es secundario en importancia, es posible que se produzca el hecho curioso de que el Partido Popular gane las próximas elecciones en España y pueda atribuirse el mérito de una cierta recuperación económica (que ya se está produciendo en las potencias de referencia) y de una cierta rectificación o transigencia en la aplicación del nuevo modelo autoritario de universidad. También puede darse el caso de que a este autor lo expulsen de la universidad con cualquier pretexto, después de que esta ponencia llegue a ponerse en conocimiento de determinadas autoridades. Las nuevas normas facilitan enormemente la labor de detectar algún tipo de incumplimiento de programas. Basta con ejercer los derechos fundamentales para incurrir en uno de estos incumplimientos.

“¿Cómo será el futuro [en] que los especialistas... conozcan cada vez más acerca de cada vez menos, hasta que conozcan todo acerca de nada?”

(Clifford A. Pickover)

Referencias

- Arouet, F. M. (2009). “Competitive advantage and the new higher education regime”, en *Entelequia. Revista Interdisciplinaria*, núm. 10, Otoño 2009, pp. 21-35. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a02> eumed.net
- Bricall (2000). *Informe Universidad 2000*.
- Constitución española de 1978. B.O.E. núm. 311.1, de 29 de diciembre de 1978.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Fernández Liria, C.; Serrano García, C. (2009). *El Plan Bolonia*, Catarata. Madrid.
- Grant, R. M. (1994). *Dirección Estratégica*. Civitas.
- Galindo Lucas, A. (2005). *La pieza que falta al enfoque institucional*, I Encuentro Internacional “Las PYME en el Siglo XXI”, internet, del 5 al 25 de julio. ISBN 84-689-2428-8.
- Galindo Lucas, A. (2009b). *Marco institucional de la contabilidad y las finanzas*, Entelequia.
- Galindo Lucas, A. (2009c). *Análisis del proceso de Bolonia. Reseña del libro de Fernández Liria y Serrano García* (2009). *Entelequia, Revista Interdisciplinaria*, núm. 10, pp. 261-263. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a16>
- Galindo Lucas, A. (2010a). “Academic Freedom and Higher Education Regulations. Spanish Universities before the European System”, en *Journal of Law and Conflict Resolution*, núm. 2(2), February 2010, pp. 020-032. <http://www.academicjournals.org/JLCR/contents/2010content/Feb.htm> y también en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/45628>
- Galindo Lucas, A. (2010b). “Convergentes y reticentes. Libertad de cátedra e intereses empresariales en el nuevo régimen universitario”, en *Filosofía, Economía y Política en el Laberinto*, núm. 29.
- García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación*. Dykinson.
- Huronos, C. (2009). “Cómo freír un huevo. La innovación didáctica al servicio de la docencia universitaria”, en *Entelequia. Revista Interdisciplinaria*, núm. 10, Otoño 2009, pp. 239-252. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a14> eumed.net
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE. no 159, 4-Jul-1985).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE. núm. 307, 24-Dic-2001).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE. núm. 106, 4-May-2006).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE. núm. 89, 13- Abr-2007).
- Lozano, B. (1995). *La libertad de cátedra*, Marcial Pons. ISBN: 84-7248-283-9
- Paule Ruiz, M. P; Cernuda del Río, A. (2002). *La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega?*. I Jornadas de Innovación Docente de la EURIO, 2005. Oviedo, del 19 al 20 de Octubre.
- Pérez de Munguía, J. (2009). “New requirements for higher education, academic freedom and business interests”, en *Entelequia. Revista Interdisciplinaria*, núm. 10, Otoño 2009 pp. 37-45. <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a03>
- Sagan, C. (1995). *The Demon-Hounded World 1997*, en *El mundo y sus demonios*. Planeta.
- Stiglitz, J. E. (2001). *Globalization and its discontents*. (2003): *El malestar en la globalización*, Santillana – Suma de letras.
- Tausch, A. (2010). “Towards yet another age of creative destruction”, en *Journal of Globalization studies*, vol. 1, núm 1, mayo, pp. 104-130.
- Tausch, A. y Galindo Lucas, A. (2008). “La Unión Europea, la ciudad en la colina y el proceso de Lisboa”, en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, núm. 8.

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

2011.1
VOLUMEN XVI NÚMERO 48
enero-marzo

INVESTIGACIÓN

El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la "primera oleada de expansión" de la enseñanza obligatoria: México en la segunda mitad del siglo XX

Josefina Granja Castro

La oposición a la educación socialista durante el cardenismo (1934-1940): el caso de Toluca

Mario Palacios Valdés

Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México)

Silvana Casal

"Difundir la instrucción de una manera agradable":

Historia natural y geografía en revistas femeninas de México, 1840-1855

Rodrigo Vega

Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar

Úrsula Zurita Rivera

Sentidos e incidencia de la capacitación técnica: visión desde los/as estudiantes

Enrique Pieck Gochicoa

Valoración subjetiva de los atributos que los ingenieros consideran requerir para ocupar puestos administrativos: Un estudio en empresas maquiladoras de Ciudad Juárez

Jorge Luis García Alcaraz / Jaime Romero González

Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes

María Alicia Peredo Merlo

Competencias y educación superior

Juan José Irigoyen / Miriam Yerith Jiménez / Karla Fabiola Acuña

ENSAYO

Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal

Jorge Inzunza H. / Jenny Assal B. / Guillermo Scherping V.

Suscripciones:

Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Canadá núm. 203, Barrio de San Lucas, Coyoacán, 14200, México, DF

T y F (52) (55) 30 89 28 15 • 53 36 59 47

comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

Asuntos editoriales: naccarella@gmail.com / revista@comie.org.mx

