



**VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

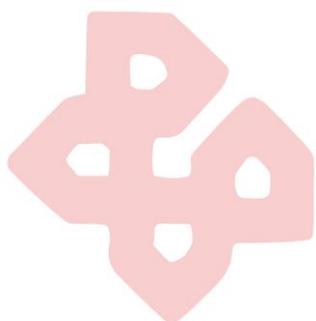
DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11241

Fecha de recepción 27/03/2017

Fecha de aceptación 20/06/2017

# LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO: EL DERECHO A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

*Non-universitary teachers autonomy: the right to the academic freedom*



*Julio Nando Rosales, José Roberto Sanz Ponce*  
*Universidad Católica de Valencia*

E-mail: [julio.nando@ucv.es](mailto:julio.nando@ucv.es) ; [robertosanz@hotmail.com](mailto:robertosanz@hotmail.com)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

## **Resumen:**

Estamos asistiendo, en estos últimos años, a profundos cambios en el sistema educativo español que no solo afectan a la financiación, al gobierno y gestión de los centros y a la estructura de las distintas enseñanzas, sino también, de manera muy especial, al profesorado. Dentro de la función docente, garantizada por la Constitución Española, se reconoce el derecho a la libertad de cátedra, aunque esta está limitada dentro de los márgenes establecidos en la normativa legal. A pesar de ello, debido a cierta ambigüedad en algunos aspectos, esta se presta a diversas interpretaciones o malinterpretaciones. El presente artículo pretende reflexionar sobre la libertad de cátedra de los docentes no universitarios, delimitar el alcance y el sentido de su significado y analizar sus limitaciones. La metodología que vamos a seguir a lo largo del artículo es la exposición y el análisis de casos prácticos reales, así como de las soluciones que de ellos han dado los estamentos e instituciones pertinentes. Entre los resultados obtenidos destacan: la poca normativa específica sobre el tema; cierta controversia o falta de clarificación en torno a su significado; y la confusión entre libertad de cátedra y libertad de enseñanza.

*Palabras clave:* Derechos y deberes, Docentes no universitarios, Ética profesional, Libertad de cátedra, Libertad de enseñanza, Neutralidad

## Abstract:

We have been witnessing, in recent years, profound changes in the Spanish educational system, that not only affect the funding, the governance and management of the centers and the structure of the different teaching, but also, in a very special way, the teaching staff. Within the teaching function, guaranteed by the Spanish Constitution, the right to academic freedom is recognized, although this is limited within the margins established in the legal regulations. Despite this, due to some ambiguity in some aspects, it lends itself to various interpretations or misinterpretations. This article aims to reflect on the freedom of professors of non - university teachers, to delimit the scope and meaning of their meaning and to analyze their limitations. The methodology that we are going to follow throughout the article is the exhibition and the analysis of real practical cases, as well as of the solutions that of them have given the pertinent estates and institutions. Among the obtained results they emphasize: the little specific regulation on the subject; A certain controversy or lack of clarification about its meaning; And the confusion between academic freedom and teaching freedom.

**Key Words** *Academic freedom, Neutrality, Non-university teachers, Professional ethics, Rights and duties, Teaching freedom,*

## 1. Introducción

El 29 de Octubre de 1876 nace la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) como respuesta a la política del Ministro de Fomento, Manuel Orovio, que separa a un grupo de profesores universitarios de sus cátedras. Años antes, en 1864 -también con Orovio en la cartera de Fomento-, se había producido ya la “primera cuestión universitaria,” como oposición a la “invasión del espacio docente por parte del poder, que se escudaba en múltiples formas para evitar la extensión de las llamadas doctrinas perniciosas” (Molero, 2000, 24). Ante este suceso son varias las preguntas que nos invaden: ¿Quién tiene la potestad de la enseñanza?, ¿Qué doctrinas se pueden enseñar?, ¿Bajo qué intereses?, ¿Qué modelo de hombre se establece como el adecuado?,... A lo largo de este artículo pretendemos dar respuesta a estos interrogantes y a otros tales como: ¿Es la libertad de cátedra un derecho sólo reconocido al profesorado universitario? ¿Existen límites en el desarrollo de dicho derecho cuando hablamos de enseñanza básica y obligatoria? ¿Puede servir la libertad de cátedra para amparar cualquier tipo de iniciativa y/o intervención en la práctica educativa?

El derecho a la libertad de cátedra -en los periodos en los que se reconocía- ha sido interpretado como un derecho exclusivo del ámbito de la enseñanza universitaria, entendido desde una perspectiva restrictiva (a semejanza del modelo alemán), ya que esa institución era la encargada de la transmisión de la ciencia y del pensamiento crítico. Sin embargo, en la actualidad, la libertad de cátedra reconocida y protegida en el artículo 20.1. de la Constitución de 1978, desde un punto de vista jurídico, es entendida como una manifestación cualificada del derecho a la libertad de expresión (Celador, 2007), atribuida a todos los docentes, con independencia del nivel educativo en el que impartan su docencia y al tipo de centro (público o privado) en el que trabajen (como sucede en los modelos italiano y francés), tal y como queda

atestiguado por el Tribunal Constitucional en la Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, donde se afirma:

Aunque tradicionalmente por libertad de cátedra se ha entendido una libertad propia sólo de los docentes en la enseñanza superior o, quizás más precisamente, de los titulares de puestos docentes denominados precisamente “cátedras” y todavía hoy en la doctrina alemana se entiende, en un sentido análogo, que tal libertad es predicable sólo respecto a aquellos profesores cuya docencia es proyección de la propia labor investigadora, resulta evidente, a la vista de los debates parlamentarios, que son un importante elemento de interpretación, aunque no lo 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 actúen y la relación que media entre su docencia y su propia labor investigadora (...) cuyo contenido se ve necesariamente modulado por las características propias del puesto docente o cátedra cuya ocupación titula para el ejercicio de esa libertad...

Esta Sentencia (5/1981) fue confirmada, nuevamente, por el Alto Tribunal (Sentencia 77/1985, de 27 de junio), que resolvió un recurso previo de inconstitucional, en relación al texto definitivo del proyecto de Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), originado por un conflicto interpretativo de la normativa educativa no universitaria.

En este artículo, tomando como referencia la confrontación doctrinal y parlamentaria (Suarez Malagón, 2011a), vamos a enfocar el concepto de la libertad de cátedra con la visión puesta en el profesorado no universitario, [1] ya que ésta se encuentra entre sus obligaciones y derechos como docentes. A pesar de ello y ahí radica el objeto de este trabajo, dicho derecho se enfrenta a una serie de problemáticas que afectan a la convivencia de los miembros de la Comunidad Educativa, muchas veces a causa de su confusa interpretación e implementación. Por tanto, el objetivo de este artículo es delimitar el alcance y sentido del derecho a la libertad de cátedra de los docentes no universitarios, a través de la exposición de casos prácticos reales, atendidos por la Inspección Educativa, y analizando las respuestas jurídicas y pedagógicas esgrimidas en cada una de estas situaciones. Pero, tampoco pensemos que esta problemática es ajena a otros países y realidades. Por ejemplo, en USA, Russo y Delon (2003, p. 67) mantienen que existe una “lack of judicial clarity in addressing the academic freedom rights of K-12 teachers.” En ese mismo contexto, Mayo y Hammond (2010, p. 50) muestran la situación de algunos maestros norteamericanos que continúan defendiendo sus derechos en torno a la libertad de cátedra en los tribunales de justicia, ya que “whether in an elementary, middle, or high school setting, teachers struggle with academic freedom issues in our public school system and endure profound consequences when they are perceived to have crossed loosely defined curricular or methodological boundaries.”

## 2. Qué se entiende por libertad de cátedra

En la Sentencia 5/1981, el Tribunal Constitucional define la libertad de cátedra como “el derecho de quienes llevan a cabo personalmente la función de enseñar, a desarrollarla con libertad dentro de los límites propios del puesto docente que ocupan.” Años más tarde, el Alto Tribunal, en Sentencia 217/1992, de 1 de diciembre, matiza su definición en los siguientes términos: “posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de su enseñanza.” Por tanto, bajo el amparo de estas definiciones nos surgen asuntos controvertidos tales como: qué grado de prescripción debe adoptar el currículum establecido por el Gobierno; hasta qué punto debe remarcar los contenidos a enseñar y las estrategias metodológicas a utilizar. O también, cómo se debe actuar ante escuelas y docentes que reescriben la historia y atentan contra algunos principios constitucionales. En esa línea, Trilla (1997a, p. 11) se plantea el siguiente interrogante: “¿Cómo puede alguien estar persuadido de que ya se ha solventado convenientemente, en la teoría y en la práctica, el problema de hasta qué punto es lícito, legítimo o conveniente que el maestro intente transmitir a los alumnos sus propias opciones, creencias o convicciones de carácter ideológico, moral, político o religioso?,” e Ibáñez Martín (2014, p. 86), en un tono similar se plantea: “¿cuáles son los principales problemas con los que hoy se encuentran los profesores que desean promover la sabiduría en sus estudiantes, que aspiran a establecer unas relaciones amistosas con su formación integral?” A ambas preguntas, puede dar respuesta la afirmación que el propio Ibáñez Martín manifiesta a la segunda cuestión: los docentes “hemos de luchar por subrayar la importancia por mantener una actitud amistosa con la verdad” (2014, p. 87), al margen de las opiniones o creencias personales.

Pero estas y otras cuestiones similares no tienen su origen en España en el periodo democrático actual, sino que han sido objeto de diferentes vaivenes históricos. La Constitución de Cádiz de 1812 reconocía la libertad de escribir, imprimir y publicar las ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión y aprobación, identificándose la libertad de cátedra -al menos a nivel escrito (libertad de prensa)- como un derecho dentro del ámbito educativo (Expósito, 1995). La Ley de Instrucción Pública de 1857, por el contrario, contempla expedientar a los profesores que transmiten a sus alumnos “doctrinas perniciosas o que tuvieran una conducta moral indigna de su condición docente.” La Constitución de 1931, establece que “los profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos y queda reconocida y garantizada la libertad de cátedra,” por citar tres momentos muy representativos de nuestra historia.

Por lo que respecta a su regulación normativa actual, la libertad de cátedra, además de ser mencionada en la Constitución (art. 20.1.c), está reconocida para el profesorado no universitario en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en el artículo 3: “Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en

esta Ley.” En este enunciado se aprecian tres aspectos básicos para la reflexión: en primer lugar, matiza que la libertad de cátedra tiene una finalidad: “los objetivos o fines educativos.” En segundo lugar, aclara sus propias limitaciones, al expresar “los principios establecidos en esta Ley;” y, en tercer lugar, reconoce la libertad de cátedra a todo el profesorado no universitario, sin distinciones, atendiendo tanto a los que prestan servicios en centros públicos como a los que lo hacen en centros privados. Con posterioridad a la LODE, ninguna otra Ley Orgánica -LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE- ha hecho mención expresa a este derecho, aunque existen algunas aportaciones que se deducen de los prólogos y de la intencionalidad de las respectivas leyes.

En ese sentido, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) comenta en su Preámbulo que “urge la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social....” Con ello, se quiere justificar la nueva estructura curricular más restrictiva, concreta y específica, sin reducir el currículum en lo más mínimo, aunque, entrando en cierta contradicción con otro principio que se también esgrime en dicho Preámbulo: “Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.” Es evidente la contradicción, al menos la tensión, entre la exigencia de un currículum más constreñido, más cerrado y la anunciada especialización del profesorado -autonomía-, pudiéndose interpretar que la libertad de cátedra alcanza solamente a las estrategias metodológicas que utiliza el profesor en sus Programaciones Didácticas y no tanto a los contenidos curriculares.

Por tanto y ante la poca claridad y contundencia del artículo 20.1 de la Constitución actual, tal y como mantiene Suárez Malagón (2011b, p. 425), que afirma: “esta desnudez en el significado de este derecho ha generado discrepancias a la hora de fijar su titularidad y sobre todo a la hora de precisar su contenido y especificar los propios límites del mismo,” y de las diferentes Leyes Educativas, debemos clarificar su significado, conocer sus ámbitos de actuación, así como sus destinatarios y limitaciones.

La libertad de cátedra ha sido definida por algunos profesionales de la educación y del ámbito de la jurisprudencia en los últimos años. El profesor Celador (2007) la define como la plasmación concreta de las libertades de pensamiento y de conciencia en el terreno educativo. Desde una concepción negativa del derecho, Lozano (1997) entiende que la libertad de cátedra se configura en su origen histórico como una libertad frente al Estado, que garantiza la libre expresión del profesor, por tanto, se trata de una cierta “inmunidad frente al poder y la censura” (Salguero, 1997, p. 59). En esa misma línea, Simón y Selva (1995) manifiestan que la libertad de cátedra es un derecho subjetivo del profesor, pero por encima de todo, es una verdadera garantía institucional que posibilita el avance en el descubrimiento y transmisión de conocimientos e ideas dentro de una sociedad. Expósito (2013, p. 6)

añade un aspecto relevante a su definición, como es “su proclamación al más alto rango normativo [que] nos permite concluir que estamos ante un derecho de carácter absoluto que pueda ser invocado por su titular con preferencia a cualquier otro o que pueda amparar cualquier actuación que pueda llevar a cabo el profesor en relación con la enseñanza que se imparta.” En una postura ligeramente opuesta, encontramos la definición de Suárez Malagón (2011b) que considera que la libertad de cátedra no es más que un instrumento para exteriorizar la ideología y el pensamiento de los docentes en el ámbito educativo, si bien esta posibilidad queda claramente acotada ante la existencia de múltiples limitaciones. En términos similares se expresa Salguero (1997, p. 15) cuando la define como “un ethos reflexivo, un conato sobrio y valeroso en la búsqueda de la verdad que se asocia a la tarea del profesor en el momento del hallazgo del conocimiento y de su transmisión por la enseñanza.” Se trata, por tanto, -continúa diciendo- de “una forma de beligerancia intelectual no dogmática, disciplinada por las exigencias del rigor científico y exenta del principio de jerarquía, es una garantía frente a cualquier conato que alimente una apropiación oficial del saber. La actividad del profesor rehúye la reproducción mecánica del conocimiento (rutinización burocrática), y el ámbito de su autonomía se emplaza en la complejidad dialéctica conflictiva y dilemática del proceso educativo” (Salguero, 1997, p. 134).

Tras todo lo analizado y siendo conscientes de la dificultad de encontrar una única definición del concepto libertad de cátedra, enumeramos una serie de indicadores comunes, que nos pueden ayudar a delimitar la concepción del término:

- Pretende o aspira contrarrestar el control que se ejerce sobre las instituciones educativas desde diversos estamentos administrativos y estatales.
- Garantiza la libre expresión del profesor, así como la libre difusión de sus ideas y de su pensamiento.
- Forma parte de la libertad de enseñanza (Art. 27.1 Constitución), refiriéndose, la primera, a un derecho y libertad fundamental que ejerce el docente y, la segunda, al derecho de los grupos a impartir una enseñanza de acuerdo con sus convicciones (Celador, 2007) dentro del marco constitucional.
- Establece una regulación normativa que explicita el derecho a la libertad de cátedra tanto a docentes universitarios como a los no universitarios. Ahora bien, esta titularidad amplia no implica que el contenido de este derecho fundamental sea igual para todos, es decir uniforme (Suárez Malagón, 2011a), siendo definida por Lozano (1995) como un “ejercicio imperfecto” en los tramos de enseñanza no universitaria. Ello es debido a que en las etapas no universitarias los conocimientos que se presentan en los respectivos Decretos de Currículum son esencialmente básicos para la formación integral de los alumnos, mientras que en las enseñanzas universitarias sus planes de estudio son principalmente científicos, críticos y valorativos, con una mayor libertad metodológica. Así lo ha reconocido el Tribunal Constitucional en la Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, donde manifiesta que la amplitud de la libertad de

cátedra que cada profesor puede ejercer dependerá en gran medida del grado de madurez personal de los destinatarios de la enseñanza y el nivel científico de los conocimientos que a ellos se han de transmitir (Suárez Malagón, 2011a).

- Guarda mucha relación con las funciones propias del docente, teniendo en cuenta que una de las más destacadas es la investigación, la crítica y su aporte valorativo de los conocimientos que de ella se derivan. Giner de los Ríos (2004, p. 222) afirma “no consiste en haber hecho más libre al profesor, sino en haber reconocido la soberanía de la Ciencia en su esfera.” En la enseñanza no universitaria toda investigación, crítica y valoración se realiza desde las enseñanzas mínimas y los Decretos de Currículum establecidos por el Ministerio de Educación y las Administraciones públicas autonómicas, concretándose, después, en la flexibilidad de los diversos grupos de alumnos. Una diversidad que obliga al docente no universitario a realizar una función didáctica, metodológica, creativa, investigadora y motivadora de conocimientos adaptados. En cambio, en la enseñanza universitaria los planes de estudios son más abiertos (menos encorsetados legislativamente), más críticos y valorativos, amparándose en la autonomía universitaria.

### 3. Límites de la libertad de cátedra: Algunos casos prácticos

La libertad de cátedra debe estar supeditada a una serie de principios éticos y morales que marcan las pautas de actuación de los docentes. En ese sentido, el profesorado debe convertirse en un verdadero “maestro de humanidad” (Ibáñez-Martín, 2013) y tener en cuenta a las personas con las que trabaja, derivándose una serie de pautas de conducta para el correcto desempeño de sus funciones y competencias dentro de un marco ético.

Asimismo, la escuela como agente al servicio de la sociedad debe de dotar de conocimientos a sus estudiantes, pero también debe contribuir a su formación personal, ética, social y cívica. “No sólo contribuye al crecimiento intelectual de sus alumnos sino a la vez educa y eleva su nivel vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar. Educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto por pequeño que sea, enseñar a vivir” (Hortal, 2000, p. 3). En esa misma línea, el profesor Jordán (2003), afirma que una educación centrada únicamente en los conocimientos es miope e incoherente, ya que olvida la formación ético-moral. Y de manera más contundente, Reboul (1972) afirma que la educación o es en valores o no es educación. Por tanto, ¿hasta qué punto la ética profesional del docente limita el desarrollo de la libertad de cátedra o por el contrario le otorga su verdadero sentido? Los profesores García, Jover y Escámez (2010), describen una serie de principios fundamentales que debería poseer la ética docente, elaborando un código ético de la profesión que nos da algunas pistas acerca del tema tratado.

En primer lugar, hacen mención al Respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa. Los docentes deben respetar la unicidad de

cada uno de los alumnos. Esta obligación moral se traduce en el respeto a la conciencia, a la intimidad y a la diferencia de todos y cada uno de los estudiantes. En segundo lugar, destacan la Promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil. De esta manera, se le exige al docente cierta beligerancia, sin miedo a caer en adoctrinamientos, en la enseñanza de los valores recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tales como: la igualdad, la libertad, la paz, la responsabilidad, la tolerancia,... En tercer lugar, abogan por Proceder siempre conforme a la justicia y la imparcialidad. Todos los docentes, independientemente del nivel educativo en que se encuentren, deben partir de un principio fundamental, mediante el cual se reconozca la igualdad, dentro de la diferencia, de todos y cada uno de los alumnos. El trato debe ser equitativo y justo - no simplemente objetivo o neutral, tal y como mantienen algunos docentes,- [2] atendiendo a sus derechos y necesidades básicas, en pro de la justicia social y de la promoción personal. En cuarto lugar, animan al docente a Proceder con autonomía y responsabilidad profesional. Los docentes deben ser responsables de todas sus decisiones en torno al acto educativo, así como de las consecuencias que se deriven de dichas decisiones. Además, se les debe exigir que se sitúen en un continuo y constante proceso de formación y perfeccionamiento. En quinto lugar, recogen el Principio de beneficencia. La educación tiene como finalidad principal conseguir que todos sus alumnos aprendan. En esa misma línea, Domínguez (2003, p. 30), en su Ética del docente, mantiene que el maestro “es apoyo al educar, al enseñar, al proporcionar todo lo necesario para realizar el proceso de plenificación de la persona.” Por ello, éstos deben poner en funcionamiento todas sus competencias profesionales a fin de conseguir el objetivo mencionado. Por último, enuncian el Principio de confidencialidad y de veracidad. A todo docente se le exige integridad y honestidad, así como no difundir ciertas informaciones personales extraídas de las tutorías de aula.

En muchos de estos principios, queda reconocido y perfilado el alcance del derecho a la libertad de cátedra, así como muchas de sus limitaciones, por lo que entendemos que carecería de sentido hablar de libertad de cátedra sin atender a la ética profesional docente.

Asimismo, la libertad de cátedra en los niveles no universitarios -para algunos autores,- también queda limitada por el exceso de reglamentación de los diferentes gobiernos autonómicos y nacionales. Según estos, los currículum demasiado “cerrados” amenazan y limitan la autonomía y la praxis docente. Por ejemplo, según Salguero (1997, p. 18) este peligro puede llegar a límites preocupantes, cuando “la presencia de un currículo exhaustivamente explícito (lo que hay que enseñar, cómo ha de enseñarse y evaluarse) hace que aquella libertad quede reducida al espacio ficticio de una autonomía residual.”

Esta queja es reiterada en numerosos estudios, en los que se afirma que los cambios educativos se hacen de espaldas a los propios docentes, limitando lo que Hargreaves y Fullan (2014) han denominado como “capital decisorio,” y que merma su capacidad de autonomía: “si un docente tiene que consultar siempre el manual de

pedagogía o seguir la lección punto por punto, como un guión, ese maestro tampoco es un profesional porque no sabe juzgar o no se le permite” (p. 123). De esta manera, surge la propuesta de un docente que no “simplemente transmite un currículum a otros, sino la de alguien que “es social y políticamente crítico y responsable, profesionalmente competente y que está en contacto con los desarrollos contemporáneos” (Hargreaves, 2003, p. 71). Frente a esta visión, de total autonomía docente, surge una postura enfrentada que mantiene que bajo el pretexto de la libertad de cátedra se ha permitido que “cada uno es [sea] libre de hacer como mejor le parezca, pues las formas posibles de actuación son infinitas y nadie tiene la legitimidad para decir a otro cómo se debe enseñar” (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 76), hipertrofiando el espacio de actuación del citado derecho. Entre una postura y otra, buscaremos el equilibrio para poder entender el sentido y alcance justo del derecho a la libertad de cátedra, a través de algunos casos prácticos reales.

### **3.1 Algunos casos prácticos. El desarrollo “real” del derecho a la libertad de cátedra**

A lo largo de nuestro desempeño profesional nos hemos encontrado con algunas situaciones en las que ciertos docentes no universitarios proclaman la libertad de cátedra como un elemento normativo de autojustificación o de defensa intocable, llegando hasta el punto de plantear serias dudas en el ámbito escolar y entre los profesionales del ámbito educativo y jurídico. Por ello, hemos intentado plasmar algunos casos concretos que nos ayudan a presentar las limitaciones a las que está sujeto este derecho. En ese sentido, vamos a analizar estos ejemplos prácticos y reales conforme a la legislación vigente y con una mirada pedagógica:

#### **a) Algunos profesores de Secundaria, acogiéndose a la libertad de cátedra, deciden impartir unos contenidos curriculares de cierta materia distintos a los que se han consensuado en el propio Departamento.**

La libertad de cátedra en centros no universitarios viene limitada por lo que antiguamente se denominaba “planes de estudios,” que la LOGSE denominó Proyecto Curricular y que actualmente la LOE y la LOMCE denominan Concreción Curricular. Esta restricción fija los objetivos generales, los contenidos mínimos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de los respectivos Decretos de Currículum de cada área, materia, ámbito o módulo de las diferentes etapas educativas y que deben desarrollarse a lo largo del curso escolar en las diferentes Comunidades Autónomas. Por tanto, la primera limitación con la que se encuentra un docente radica en la necesidad de diseñar, programar y enseñar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que el Claustro de profesores ha decidido trabajar con su alumnado. Se trata de un documento vinculante para todo el profesorado. Es, por ello que, según la normativa, cada centro educativo no universitario debe tener un Proyecto Educativo (LOE, art. 121) (consolidado LOMCE), lo que conlleva la exigencia de trabajar con el respectivo alumnado los bloques de contenidos y de conocimientos científicos de las áreas, materias, ámbitos o módulos prescritos en los correspondientes Decretos de Currículum diseñados por las Administraciones Educativas Autónomas.

Ante este primer caso que hemos planteado, donde algunos profesores desean impartir otros contenidos curriculares no correspondientes con los establecidos, nos encontramos con la limitación de cumplir con lo exigido en los respectivos Decretos de Currículum. No hay que confundir la libertad de cátedra con impartir los conocimientos que uno considere apropiados, eso lo establece la legislación (LOE, artículo 90.1) (consolidado LOMCE). Esta limitación no implica en absoluto que se deba converger en la metodología utilizada o en su planteamiento didáctico en el aula. La propia Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su texto referencias a la investigación, experimentación y crítica educativa, así como a la autonomía pedagógica de los docentes y de los centros.

De todo ello, podemos deducir que el docente tiene, en su práctica docente, cierta autonomía para realizar su aportación personal, para investigar e innovar en sus áreas, materias, ámbitos o módulos más allá de las enseñanzas mínimas (Suárez y Malagón, 2011b), pero dentro de los contenidos curriculares establecidos en los Decretos de Currículum. En esa línea, la Sentencia 217/1992, de 1 de diciembre, afirma que la libertad de cátedra no es sinónimo de la libertad de enseñanza, por lo que, no se contempla la libertad de modificar los contenidos de enseñanza aprobados por la legislación y consensuados por el Departamento.

**b) Un profesor de Secundaria de un centro privado, en virtud a la libertad de cátedra, emite en sus clases juicios de valor y opiniones sobre cuestiones que se contradicen, en parte, con el carácter propio del centro.**

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) clarifica la relación existente entre libertad de cátedra, Proyecto Educativo y carácter propio de los centros educativos. El artículo 2 de la LOE (consolidado LOMCE) dice: “el sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: a) el pleno desarrollo de la personalidad y de la capacidad de los alumnos,” con independencia de la tipología del centro educativo. Ahora bien, en principio se establece, desde el punto de vista legislativo, que el papel de los docentes de los centros escolares públicos y privados debe ser el mismo, tal como se deduce del artículo 2 de la LOE y del artículo 27.2 de la Constitución,- sin embargo, en los centros concertados privados y en los privados se otorga a los docentes un ámbito de actuación más limitado, debido al carácter propio de cada centro, tal y como queda recogido en el artículo 115 de la LOE (consolidado LOMCE): “los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes.”

A priori, se puede entender que exista cierta contradicción entre la libertad de cátedra y el carácter propio de los centros privados. La libertad de cátedra es un derecho que se reconoce a todos los docentes, pero en la práctica, los profesores de los centros privados tienen la limitación derivada del ideario del centro. Ideario educativo que debe respetar los principios y declaraciones constitucionales. Desde este punto de vista, algunos autores consideran que no se debe hablar de libertad de

cátedra en los centros privados, ya que el ideario del centro restringe este derecho, sino de “libertad de expresión docente” (Alzaga, 1983).

La Sentencia del Tribunal Constitucional 5/1981, de 13 de febrero, expone que la existencia de un ideario, que es conocido por el profesorado antes de incorporarse al centro, no le obliga a convertirse en apologista del mismo. Sin embargo, el profesor no puede hacer ataques abiertos o incluso solapados contra este ideario (Simón y Selva, 1995).

En consecuencia, ante este segundo caso práctico, donde un profesor de un centro privado emite juicios de valor y opiniones que llegan a contradecir el carácter propio de su centro, pensamos que, pese a tener el mismo derecho a la libertad de cátedra que sus compañeros de centros públicos, ésta debe ejercerse en el marco del ideario del centro, dado que los docentes han aceptado libremente trabajar en dichos centros, previo conocimiento del ideario. En principio, no cabe deducir, a priori, un régimen diferente o más lesivo para la libertad ideológica de los docentes de los centros de titularidad privada (Celador, 2007). Otra cosa es la relación generada entre la libertad de cátedra y el ideario o carácter propio realizada por los desarrollos legislativos y la interpretación que de estos han hecho los jueces y tribunales. De esta manera,

“sólo cuando un profesor pusiera en peligro, en uso de su libertad de cátedra, el carácter ideológico propio del centro por medio de enseñanzas hostiles a su contenido axiológico podría decirse que violaba el debido respeto al ideario al influir en la formación religiosa y moral de sus alumnos en sentido contrario a lo que los padres eligieron para sus hijos cuando escogieron aquel centro...” (Celador, 2007, p. 129).

**c) Un profesor de Secundaria de un centro público emite opiniones y juicios de valor, durante sus clases, sobre cuestiones controvertidas y que no están incluidas en el currículum de la materia que está impartiendo.**

Nos encontramos ante la libertad de cátedra de los docentes que prestan servicios en los centros públicos, cuya limitación está establecida por la neutralidad que debe de imperar en su ideario, en cuanto a sus opiniones y comentarios. Neutralidad es “aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existente respecto a un objeto determinado, no apoya a una (o algunas) de ellas por encima de las demás.” Y, por el contrario, la beligerancia es “aquella instancia que, ante un conjunto de opciones respecto de un objeto determinado, apoya a una (o algunas) de ellas por encima de las demás” (Trilla, 1997b, p. 35).

“Desde el comienzo del curso, algunos docentes de mi centro han arengado a los alumnos y les han hablado de lo que opinaban sobre los gobernantes con insultos y descalificaciones.” Este comentario, que literalmente ha realizado un profesor de un IES, nos lleva a plantearnos la controversia entre neutralidad y beligerancia, aunque partimos de la base de que es muy difícil que un profesor actúe totalmente de manera neutral. El profesor cuando se presenta delante de los alumnos, lo hace no solo con unos conocimientos científicos y metodológicos, sino con su forma de ver la realidad, sus creencias, sus vivencias, sus experiencias, su historia profesional y

personal. Por otro lado, el centro educativo tampoco es totalmente neutro, dado que demuestra sus intenciones y fines educativos relacionados con el contexto social y cultural del barrio, de la sociedad donde vive y de las familias que allí llevan a sus hijos. La problemática consiste en saber discernir cuándo, cómo y dónde es pertinente actuar de manera más o menos neutral y más o menos beligerante. La neutralidad y la beligerancia no tienen que ser necesariamente contradictorias entre sí, tal y como mantiene Otaduy (2006, p. 3):

“La neutralidad no se configura como un fin en sí misma. Se trata de un valor, si se permite la expresión, con carácter transitivo; cumple una función auxiliar, instrumental y subsidiaria, aunque no por ello menos decisiva para la configuración de una sociedad democrática. Entraña una concepción positiva de las libertades, a cuya promoción y desarrollo contribuyen los poderes públicos.”

Por tanto, ante este caso práctico, nos encontramos con otra limitación, reflejada en el artículo 20.4 de la Constitución:

“Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad. A la propia imagen y a la protección a la juventud y a la infancia.”

El docente debe tener siempre presente que la libertad de cátedra del profesor termina donde empieza la libertad de conciencia y dignidad personal de los alumnos. Las opiniones y los juicios de valor que realizan los docentes están dentro de la libertad de expresión siempre y cuando no vulneren el resto de los preceptos constitucionales. El propio Weber (1998, p. 21) afirma que “[el verdadero maestro] se guardará muy mucho de empujar hacia una posición determinada aprovechando su labor en la cátedra, ni directamente ni a través de sugerencias.” Además, la neutralidad política necesaria y obligada en los centros sostenidos con fondos públicos, niega cualquier intento de politización y/o adoctrinamiento político.

**d) Unos profesores de un IES del Departamento de la materia de valenciano denuncian a la Conselleria de Educación porque les ha prohibido utilizar el término “País Valenciano.” Ellos defienden su utilización argumentando que les ampara la libertad de cátedra.**

El cuarto caso práctico al que hace referencia este artículo, formulado por Del Puerto y Cernuda (2009), describe la realidad de unos profesores de un IES del Departamento de la materia de valenciano. Estos denuncian a la Conselleria de Educación porque les ha prohibido utilizar el término “País Valenciano,” argumentando que les ampara la libertad de cátedra. Unas de las limitaciones fundamentales que el docente debe considerar, a la hora de aplicar la libertad de cátedra, se encuentra en el artículo 27.2 de la Constitución: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.” Como señala Suárez Pertierra (2005), del artículo 27.2 cabe extraer, como consecuencia, que en el espíritu de la Constitución queda clarificada cuál es la

finalidad del sistema educativo: el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia. Ante esta normativa, cabe preguntarse: ¿Los profesores de un IES que quieren utilizar el término “País Valenciano” están respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales?

Estamos de acuerdo con la fundamentación expresada por Lozano (1997), donde manifiesta que la libertad de cátedra, al igual que las libertades de manifestación del pensamiento, tiene su límite, como precisa el artículo 20.4 de la Constitución, en el respeto de los derechos y libertades fundamentales reconocidos en su título primero. Pero además, a los profesores funcionarios les afecta también el deber de fidelidad a la norma suprema, derivado de la legislación general de la función pública (Establecido en la ley 7/2007, de 12 de abril del Estatuto Básico del Empleado Público), tipificándose como falta grave el incumplimiento “del deber de fidelidad a la Constitución en el ejercicio de la función.”

Por tanto, podemos afirmar que los profesores no pueden alegar la libertad de cátedra para declarar manifestaciones contrarias a los valores democráticos que consagra nuestra Constitución, “lo que no impide una crítica racional y científica de sus preceptos si así lo justifica la materia de la disciplina que tenga a su cargo” (Lozano, 1997, p. 2).

**e) Un profesor decide, a la hora de evaluar a sus alumnos, emplear criterios e instrumentos distintos a los que están publicitados y aprobados por el Departamento correspondiente, alegando que tiene libertad de cátedra.**

Nos encontramos, en este último caso práctico, ante una limitación de la libertad de cátedra relacionada con la obligación de cumplir aquellas normas relacionadas con la organización del centro: criterios de evaluación, horarios del alumnado, de profesorado, calendario escolar, concreción curricular...

Estos límites organizativos los determina el centro o, en su lugar, los Departamentos, que son los que tienen plena competencia en determinar el funcionamiento del centro. Dicha competencia tiene consecuencias en el ejercicio de la libertad de cátedra, ya que en función de la misma se establecen las obligaciones docentes y, por tanto, no ampara al profesorado para interferir en la organización de la docencia. Sin duda esta interpretación restrictiva limita la libertad de cátedra, dado que la circunscribe en el ámbito docente a la posibilidad de expresar las ideas o expresiones que cada profesor debe de asumir. No olvidemos que los Departamentos, como órganos de coordinación docente, tienen una competencia que podemos considerar como fundamental y estriba en la coordinación de sus profesores, este aspecto afecta indirectamente al alcance y contenido de la libertad de cátedra. Ahora bien, las decisiones de los Departamentos Didácticos, en ejercicio de las competencias aludidas pueden ser objeto de recursos (Celador, 2007, p. 164).

Según el Tribunal Constitucional (Sentencia 220/2001, de 31 de octubre): “Es incuestionable que los recurrentes -en referencia a los profesores de un Departamento- ostentan cuando menos un interés legítimo para impugnar los acuerdos adoptados por los Departamentos como profesores...” En otras palabras, los

docentes que entiendan que sus derechos han sido vulnerados están legitimados para recurrir acuerdos ante la jurisdicción competente.

#### 4. Conclusiones

El objetivo del presente artículo era presentar algunas dudas y contradicciones que se deducen de la interpretación de la libertad de cátedra, con la finalidad de que sirviese de reflexión y debate. Aunque pudiese dar la impresión de que estas situaciones no suceden, en realidad son mucho más frecuentes de lo que podríamos llegar a creer, menoscabando las relaciones profesionales entre los docentes, los equipos directivos y el resto de la Comunidad Educativa, además de acarrear actitudes beligerantes. Es importante recalcar, en este sentido, que estas problemáticas no solo afectan al sistema educativo español, sino que en nuestro entorno más cercano también padecen situaciones parecidas. Es cierto que la mayoría de las investigaciones se centran en el profesorado universitario (Dogan, 2016; Karran, 2009), aunque podemos encontrar algún ejemplo de esta realidad fuera de la Universidad. Es el caso de las profesoras Margaret Boring (Inglaterra) y Cecilia Lacks (Estados Unidos) (Russo y Delon, 2003), donde se refleja la influencia e impacto social de los medios de comunicación sobre la escuela, los contenidos de enseñanza y las metodologías docentes. Otro ejemplo, son las tensiones, en el sistema educativo francés (Glenn y Groof, 2002), entre la libertad de cátedra y el iderario de los centros escolares católicos. Por último, en Alemania la libertad de cátedra solo queda reconocida a los profesores universitarios, quedando restringida para el profesorado no universitario simplemente a la libertad pedagógica (de metodologías docentes) (Vidal, 2004).

Como conclusiones finales a este artículo destacan:

- La poca normativa que hace referencia a la libertad de cátedra y su redacción un tanto ambigua, suele conllevar a diferentes interpretaciones y usos, en algunos casos, un tanto interesados o malintencionados.
- En muchos de los casos prácticos aquí presentados puede existir cierta controversia, no siempre bien resuelta desde las decisiones judiciales correspondientes. La libertad de cátedra no es un paraguas para cualquier tipo de actuación de un profesor, sino que tiene un ámbito limitado (a veces difuso).
- La libertad de cátedra, con las limitaciones que se han mencionado y argumentado, debe y puede ser un mecanismo de garantía para la calidad docente, en todos los niveles educativos, aunque, su contenido y alcance dependerá de las características del puesto desempeñado: nivel del puesto de trabajo (la etapa educativa), naturaleza privada o pública del centro y madurez de los destinatarios de su enseñanza.
- La libertad de cátedra debe estar al servicio del pleno desarrollo de la personalidad humana del educando, del respeto a los principios democráticos

de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como del respeto a la conciencia y a la dignidad del alumnado y de los principios derivados de la Carta Magna.

- La libertad de cátedra no puede menoscabar otros derechos también recogidos en la Constitución Española de 1978.
- No debemos confundir la libertad de cátedra con la libertad de la enseñanza, ya que ésta se refiere a la libertad de expresión en el ejercicio de la enseñanza, en relación a los contenidos a impartir.

### NOTAS:

[1] Este derecho ha sido en alguna ocasión objeto de debate en torno a su nomenclatura. Algunos parlamentarios propusieron, con el objetivo de evitar ciertas suspicacias históricas, modificar su enunciado denominándolo: libertad de docencia y libertad de expresión docente. Estas propuestas fueron rechazadas manteniéndose la designación tradicional.

[2] En aras de la objetividad y de la neutralidad se comenten con nuestros estudiantes cientos de injusticias. Si todos somos distintos, deberíamos ser tratados de forma diferente, manteniéndose simplemente aquello que nos hace semejante. “No hay nada más injusto, que tratar al diferente de manera igual.”

### Referencias bibliográficas

Alzaga, O. (1983). *Comentarios a las Leyes Políticas: Constitución Española*. Madrid: Ed. Revista de Derecho Público.

Celador, O. (2007). *El derecho de libertad de cátedra. Estudio legal y jurisprudencia*. Madrid: Universidad Carlos III.

#### CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Del Puerto, M. & Cernuda, A. (2009). La libertad de cátedra a debate: qué es y hasta dónde llega, *Revista Ingenierías*, 12 (42), pp. 23-28.

Dogan, D. (2016). Academic Freedom from the Perspectives of Academics and Students: A Qualitive Study, *Educaction and Science Tedmem*, vol. 41 (184), pp. 311-331.

Domínguez, X.M. (2003). *Ética del docente*. Salamanca: Kadmus.

Estatuto Básico Del Empleado Público, 7/2007, de 12 de abril de 2007.

Expósito, E. (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Tecnos.

- Expósito, E. (2013). Libertad de cátedra del profesor universitario. Contenidos y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública, *Revista de Educación y derecho*, 7, pp. 1-17.
- García, R.; Jover, G. & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Giner De Los Ríos, F. (2004). *Obras Selectas*. Madrid: Espasa.
- Glenn, C. & De Groof, J. (2002). *Finding the Right Balance: Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, I-II, Utrecht: Lemma.
- Hargreaves, A. Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hortal, A. (2000). Docencia, en CORTINA, A. Y CONILL, J. *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino, pp. 57-78.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente en el siglo XXI: nuevos desafíos, *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 43, pp. 17-31.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2014). Europa: la sabiduría y sus apariencias. La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales, *Revista Española de Pedagogía*, 257, pp. 77-92.
- Jordán, J. A. (2003). Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado, en ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A.; JORDÁN, J.A. y JOVER, G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, pp. 119-137.
- Karran, T. (2009). Academic Freedom in Europe: Time for a Magna Charta?, *Higher Education Policy*, vol. 22 (2), pp. 163-189.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio de 1985, reguladora del DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006, de EDUCACIÓN (LOE)
- Lozano, B. (1995). La libertad de cátedra, *Revista de Educación*, 308, pp. 103-129.
- Lozano, B. (1997). *La libertad de cátedra y sus límites*. Ver <http://www.elpais.com/diario/1997/01/13> (Consultado el 20/XII/2012).
- Mayo, J.B. & Hammond, J. (2010). Dissent confused with disloyalty: teacher trials and reflections on the state of academic freedom in America, *The Ohio Social Studies Review*, 46, pp. 45-52.

- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Otaduy, J. (2006). Neutralidad ideológica del Estado y del sistema educativo público. Jornada de Estudio sobre Educación para la ciudadanía. Conferencia Episcopal Española el 17 de noviembre de 2006. Ver <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/dossierciudadania/JorgeOtaduy.pdf> (Consultado el 25/XI/2012).
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Russo, C.J. & Delon, F.G. (2003). Teachers and academic freedom, *Education and the law*, vol. 15, nº 1, pp. 67-74.
- Salguero, M. (1997). *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona: Ariel.
- Sentencia Del Tribunal Supremo 5/1981 de 13 de febrero de 1981.
- Sentencia Del Tribunal Supremo 77/1985 de 27 de junio de 1985.
- Sentencia Del Tribunal Supremo 217/1992 de 1 de diciembre de 1992.
- Sentencia Del Tribunal Supremo 220/2001 de 31 de octubre de 2001.
- Simón, M. L. & Selva, J. A. (1995). Los límites del derecho de libertad de cátedra, *Revista digital de la Facultad de Educación de Albacete*, 10, pp. 119-128.
- Suárez Malagón, R. (2011a). Contenido y límites de la libertad de cátedra en la enseñanza pública no universitaria, *Revista de Derecho (RUNED)*, 9, pp. 421-462.
- Suárez Malagón, R. (2011b). *Libertad de cátedra en la enseñanza pública no universitaria*. Ver <http://www.comunidadescolar.educación.es/885/> (Consultado el 20.XII.2012).
- Suárez Pertierra, G. (2005). Otra versión: La laicidad en el constitucionalismo español, en LLAMAZARES, D. (ed) *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*. Madrid: Dykinson.
- Trilla, J. (1997a). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1997b). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor, *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 33-38. Ver <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126268> (Consulta 1/II/2013).

Vidal, C. (2004). Libertad de cátedra y libertad pedagógica en Alemania, *Persona y Derecho*, 50, pp. 373-409.

Weber, M. (1998). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

Zabalza M.A. & Zabalza, M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar.”* Madrid: Narcea.

### Cómo citar este artículo:

Nando Rosales, J. & Sanz Ponce, R. (2019). La autonomía del profesorado no universitario: el derecho a la libertad de cátedra. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 517-534. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11241