

Alcance y límites de la libertad de cátedra

Salvador Centeno Prieto. Licenciado y doctor en Filosofía y profesor.

Recibido 01/11/2020

Resumen

No se podría hablar de la *libertad de cátedra* sin hacer alusión al desenvolvimiento histórico ni jurídico que ha ido teniendo este derecho subjetivo en las distintas legislaciones en las que se ha ido concretando. Hemos tocado ligeramente ese asunto, sólo lo imprescindible, pero nuestra intención no ha sido transitar por caminos jurídicos o históricos, sino simplemente presentar, desde una perspectiva filosófica, cuáles son los límites y el desarrollo de esta idea. Pero a la hora de dibujar estos límites nos hemos encontrado que, tomados todos en conjunto, forman una figura muy poliédrica, sin embargo, no por eso dejan la idea constreñida en exceso, sino que por el contrario, a pesar de ser una idea filosófica oscura y confusa, se podría decir que, de ese modo, queda mejor definida.

Palabras clave: libertad, cátedra, educación, instrucción.

Abstract

Scope and limits of academic freedom

One could not speak of academic freedom without alluding to the historical and legal development that this subjective right has had in the different laws in which it has been specified. We have treat on that matter lightly, only the essential, but our intention has not been to travel along legal or historical paths, but simply to present, from a philosophical perspective, what the limits and the development of this idea are. But when drawing these limits we have found that, taken all together, they form a very polyhedral figure, however, this does not leave the idea excessively constrained, but on the contrary, despite being a philosophical dark and confusing idea, it could be said that it is better defined that way.

Key words: freedom, chair, education, instruction.

eikasía
REVISTA DE FILOSOFÍA

Alcance y límites de la libertad de cátedra

Salvador Centeno Prieto. Licenciado y doctor en Filosofía y profesor.

Recibido 01/11/2020

“Por de pronto, nosotros nos preguntamos si el pensamiento, nuestro pensamiento, el de cada uno de nosotros, puede producirse con entera libertad, independientemente de que, luego, se nos permita o no emitirlo. Digámoslo retóricamente: ¿De qué nos serviría la libre emisión de un pensamiento esclavo? Machado, A.; *Juan de Mairena*, XXV.

1. La expresión “libertad de cátedra”, una primera aproximación introductoria

Como primera aproximación al tema podríamos partir de una de las definiciones al uso. Una de las más citadas quizá sea la de la UNESCO, pero se centra en la enseñanza superior. Fue formulada en 1997, y dice así:

“El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas. Todo el personal docente de la enseñanza superior debe poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia”¹

Aun a pesar de que la mayoría de los países aceptaron y asumieron la pertinencia de ese derecho, sin embargo, casi ninguno lo ha desarrollado de forma extensa y clara en su ordenamiento jurídico y ello sin perjuicio de que muchos organismos

¹ UNESCO: *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*, de 11 de noviembre de 1997. Título VI, Derechos y libertades del personal docente de la enseñanza superior, art. 27. Se pueden perfilar más detalles en todo el título VI, arts. 25-32. <http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [24/09/2020]

internacionales tales como la OIT, la ONU y la OEA, también lo defiendan. Por lo tanto, se puede decir con ello que es una disposición que está en su mayor parte por desarrollar y precisar jurídicamente en la mayoría de las legislaciones.

Además, la forma que tiene de desarrollarse en cada país es, por supuesto, distinta, de modo que los límites en cada uno de ellos son diferentes. La legislación de la mayoría de los países es poco explícita en este derecho y en la mayoría de los casos, como decimos, está por desarrollar. No obstante, ha habido algunas instituciones académicas como la AAUP (*Asociación Americana de Profesores Universitarios*) cuya declaración de principios, que data ya de 1940, indica que les preocupa mucho la salvaguarda de la libertad de enseñanza y de cátedra. Razón por la cual es una institución que es tomada como ejemplo a seguir por otras instituciones².

Sin embargo, curiosamente, en algunos países, como es el caso de España, el derecho a la libertad de cátedra no sólo hace referencia a los profesores de enseñanza superior, por eso se podría definir como aquel *derecho que hace posible que cualquier profesor, no sólo el catedrático universitario, pueda expresar las ideas y conocimientos de su disciplina de forma libre y que tiene como propios, así como de usar para ello los métodos didácticos y de exposición que considere más oportunos*.

En España, entonces, el titular de ese derecho no es sólo el catedrático como docente universitario, *es todo maestro o profesor en el ejercicio de su función docente*, de manera que el ejercicio de tal derecho es un modo de la *libertad de enseñanza*, que más adelante distinguiremos, y éste, a su vez, sería un modo más concreto de articular la *libertad de expresión y de pensamiento*, de los que, por supuesto, tendremos que hablar también.

Lo primero que llama la atención de esta definición que proponemos es ¿por qué se llamará entonces *libertad de cátedra* si lo que quiere expresar es la libertad de la que debe gozar todo profesor en el ejercicio de su función? Quizá sea algo más sencillo de lo que parece: porque con el concepto *cátedra* se está haciendo referencia al propio ejercicio del docente en cuanto tal. Al ejercicio de la enseñanza que en cuanto institución empezó a hacerse desde una *cátedra*: desde la *silla del maestro*. Así vamos nosotros a utilizar en este artículo el concepto de *cátedra*.

² <<https://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=https://www.aaup.org/&prev=search&pto=au>> [24/09/2020]

Recordemos que el término *cátedra*, aunque lo hace a través del latín (*cathedra*, sillón), proviene etimológicamente del griego καθέδρα [kathédra]. Un término, a su vez, compuesto de: κατά [katá], que se podría traducir en este caso por *hacia abajo*, o simplemente *en*, más ἔδρα [édra], que significa *asiento*. Tomándolo en su sentido más general el término hace referencia al *asiento* sobre el que se coloca de forma firme o equilibrada algo, por ejemplo la cara o base de un cuerpo. De ahí lo de los cuerpos poli-*edr*-icos, porque si no pueden asentarse bien es porque serían *an-édricos*, característica de aquellos cuerpos -en cristalografía por ejemplo- que no asientan bien porque no tienen ninguna *édra*, es decir, ninguna base o asiento, frente a los *eu-édricos* que se asientan bien sobre cualquiera de sus caras. La raíz indoeuropea de este término es en realidad “*sed*”, con el significado genérico de asiento. De ahí vienen términos tan importantes como: silla, sillar, ser (sum), sentarse, sede, sedimento, sesión, asesor, asiduo, residuo, poseer, presidir, residir, etc. Y como en griego en numerosas ocasiones añade el sufijo (ra), de ahí surgen términos como los mencionados: cadera, sanedrín, cuadril, poliedro y por supuesto catedral y cátedra, entre otros.

Así pues, el catedrático es el maestro que tiene cátedra, es decir, el que tiene silla o sillón desde el que da la lección. Es, en realidad, todo maestro. Los discentes, por el contrario, no tienen cátedra o sillón para sentarse, no tienen buen asiento, ni intelectual ni físicamente, sino que se sentaban en un *subsellium*, es decir, en un pequeño banco o taburete.

Es evidente que el problema del que vamos a tratar aquí no es cuestión de mobiliario. Por eso el término lo vamos a interpretar desde un punto de vista epistemológico y didáctico, o para ser más explícito, desde el punto de vista del que sabe y del que enseña su saber. Razón por la cual, como decíamos, hablar de *libertad de cátedra* se puede hacer extensivo a todo maestro, porque sólo él es el que sabe, no sólo los conocimientos más fundamentales, sino el que los tiene también más asentados (*édra*), más fundamentados y, además, se supone que sabe enseñarlos con el mejor fundamento, mejor que nadie.

Con todo y con eso, hablar así, sin más, de *libertad de cátedra*, aunque tal expresión aparezca así formulada en los marcos constitucionales o en diversas leyes, en realidad

es una forma muy vaga de hablar, es un *lisologismo*³ que debe ser precisado pero que, sin embargo, nadie lo hace. No se encuentra precisado o desarrollado en ninguna ley ni en ningún reglamento. No se esfuerce el lector en encontrar leyes o reglamentos que lo especifiquen. Ésta quizá sea la razón por la cual se producen tantas interpretaciones y discrepancias a la hora de fijar cuáles son los límites, los contenidos y los sujetos de tal derecho. Si se acude a este concepto en la mayoría de los litigios es precisamente por lo que decimos, porque es un concepto no definido jurídicamente. Por eso en España en realidad el derecho a la libertad de cátedra más que haber sido desarrollado por el propio legislador, lo ha sido por las distintas sentencias que los altos tribunales han ido dictando. Es curioso, pero al menos en este caso, parece que el poder judicial ha terminado haciendo el trabajo que no supo acabar el legislativo.

Seguramente sea por eso justamente, por su imprecisión generalizadora, por lo que la idea de libertad de cátedra funciona como una idea prestigiosa, sobre todo cuando se utiliza como idea negativa, entonces viene a comportarse como una *idea fuerza*, de forma parecida a cómo funciona la idea de *libertad de expresión* o la propia idea genérica de *libertad* o de *educación*. Pues en la mayoría de los casos todas ellas se utilizan de forma ensalzada o elogiosa pero, sin embargo, casi siempre, como decimos, *lisológicamente*. Todas ellas funcionan de forma mítica, sobre todo cuando se las consideran unidas a la idea de progreso cultural, científico, investigador o pedagógico. La libertad de cátedra, sobre todo a partir de la nueva pedagogía y del imperante pedagogismo y psicologismo dominante en la actualidad, cosa que empieza a ocurrir a partir de las revoluciones modernas, es un idealismo más de esta pedagogía y de la política populista que la potencia ideológicamente. Porque está por probar todavía que

426

Nº 99
abril
2021

³ Es un término propio del Materialismo filosófico de G. Bueno. Lisológicos son aquellos conceptos o ideas que por su generalidad engloban muchas determinaciones pero a consta de borrar muchas de las diferencias morfológicas. Por eso desde un punto de vista lógico podríamos decir que son aquellos conceptos cuyo contenido específico es anegado por el género, es decir, se da en ellos una anegación de la especie por el género. Dicho de otra forma, son tomados genéricamente pero, a su vez, negando las especies que tengan por debajo. Especies o especificaciones que muchas veces son contrarias o contradictorias entre sí. Por eso, usar esos conceptos lisológicamente es esconder la dificultad, simplificar. Y tienen su función, claro está, pero a la vez pueden ser usados de una manera tramposa, de manera no crítica y no filosófica. Vid. <<http://fgbueno.es/med/tes/t111.htm?fbclid=IwAR0nwANNtTocWJ3aGUd52SEQDDVjs5GIgnUUxnGHCE4OFQ0PnQYWfQuV42g>> [24/09/2020]

sea la libertad de cátedra la principal generadora del progreso científico o del progreso educativo. Y ello sin perjuicio de que, ciertamente, sin tal libertad todo se volvería más ingrato y, sin duda, menos factible, pues aunque necesaria, suponemos que es, sin duda, insuficiente para determinar tales progresos.

Así pues, no ha de sorprender a nadie que dediquemos tiempo y espacio a hacer un estudio sobre la libertad de cátedra precisamente porque entendemos que ahora en los tiempos que corren han mermado, ligeramente al menos, las libertades en la escuela, principalmente en primaria y secundaria. Desconocemos si eso ocurre también en la universidad. Es cierto que es una impresión no contrastada pero estamos convencidos de que muchos maestros y profesores corroborarían este supuesto. Por tanto, admitido eso, al menos como hipótesis, consideramos pertinente la pregunta por la libertad de cátedra en estos ámbitos, porque el docente no sólo ha perdido libertad, también autoridad, prestigio y sobre todo capacidad de transmitir conocimientos. Algo que intentaremos probar que también tiene mucho que ver con el problema que nos ocupa.

No estamos seguros de si será una hipótesis válida, pretendemos probarla a lo largo de este artículo, pero parece evidente que hoy los profesores, al menos los de enseñanza media, insistimos, tienen más miedo (incluso más razones para tenerlo que los de hace tan sólo unos años) a ser reconvenidos o incluso denunciados por los alumnos, los padres o los inspectores. Por cierto, eso también pasaba en la Alemania de los años treinta. Ya, ya, la asociación es intencionadamente maliciosa y gratuita, sin duda, pero sirva al menos de acicate para ponernos en guardia.

En ese sentido, parece impropio que todavía hoy nos estamos preguntando por la libertad de cátedra o de enseñanza, ¿no se supone que ya hemos logrado una enseñanza o una escuela plenamente democrática, signifique eso lo que signifique? Sin embargo, tenemos la sospecha de que las nuevas tendencias democráticas y pedagógicas, sobre todo éstas últimas, que son ideológicamente muy fuertes, obstruyen y oscurecen en cierto modo, como si viviésemos en una época totalitaria, las libertades educativas. Parece contradictorio sostener eso, pero quizá no lo sea tanto como iremos viendo. ¿A qué nos referimos? *A Rousseau contra la enseñanza*. Parece un oxímoron provocativo más que experimentado. Sin duda. No obstante, intentaremos

probar que, aunque ciertamente lo elegimos más por provocativo que por verídico, tampoco es una absoluta falsedad o un sinsentido.

Por otra parte, parece evidente que la autoridad profesional e intelectual del profesor ha quedado si no anulada, sí, al menos, puesta en entredicho o disuelta. Se imponen sobre él otras entidades u otros organismos: el servicio de inspección, los departamentos de orientación (aunque no directamente), los padres, las administraciones educativas autonómicas... El profesor debe de ser una institución peligrosa porque no conozco ninguna otra que esté tan observada, tan vigilada, tan limitada, tan intervenida, tan criticada e incluso, quizá por todo ello, tan censurada y desacreditada como ella.

Además, a pesar del *mito imperante de la escuela democrática y liberal*, todas esas libertades que supuestamente se puedan manifestar y enseñar en la escuela, han quedado anegadas por el *totalitarismo pedagógico*. Nada puede haber ya en la escuela que no pase primero por la autoridad pedagógica. Ella es la ley, la ley de Dios. La pedagogía lo inunda todo. Y lo hace hasta tal punto que ha terminado por ahogar incluso la propia libertad del docente, incluyendo con ello, suponemos, la libertad de cátedra. Esa va a ser la tesis genérica que vamos a intentar defender aquí.

La escuela se ha convertido, hoy más que nunca, en una herramienta que quiere abarcar la educación integral de la persona, la totalidad. Y en ese sentido puede llamarse totalitaria. Una escuela que quiere ir más allá de la mera instrucción, entendiendo por ésta la mera transmisión de conocimientos o de destrezas. La nueva escuela pretende moldear también los afectos, las ideologías políticas, los valores morales (no exentos, a su vez, de ideología), en definitiva, la totalidad de la personalidad del discente. Quizá por eso, sin dejar de ser paidocéntrica, mantiene también vigilado al maestro. No se podría lograr lo primero sin tener atado y bien atado lo segundo. Entonces la pregunta sí es pertinente. ¿Libertad de cátedra? ¿Para qué? Demos una vuelta por la idea.

2. Unas pocas pinceladas históricas. Algunos casos emblemáticos vistos retrospectivamente

2.1. Primer requisito, la institucionalización de las disciplinas: el ejemplo de la geometría

Si tenemos que hablar de libertad de cátedra, es obvio presuponer dada ya históricamente la institucionalización de la enseñanza. Y ésta, lejos del mero aprendizaje etológico, reducible las más de las veces al aprendizaje por imitación o al condicionamiento espontáneo o supersticioso, no puede aparecer hasta que no se institucionalizan culturalmente las distintas *disciplinas*.

Entendemos por disciplina todo aquel contenido cognoscitivo (práctico o teórico) ordenado y dispuesto de tal manera que forma una unidad tal que, precisamente por eso, puede ser aprendido o enseñado, independientemente de si es o no un mito, una técnica, una ciencia, etc. Así pues, la enseñanza, de cualquier tipo que sea y del modo que sea, presupone ya en marcha ciertas instituciones culturales que podemos llamar: disciplinas.

El término *disciplina*, independientemente de que también puede hacer referencia a un pequeño vergajo o vara que sirve al maestro precisamente para disciplinar físicamente a sus alumnos, tiene el mismo origen etimológico que el término latino *disco*, que significa aprender. A la vez, de la misma raíz es *doceo*, que significa enseñar. Disciplina, entonces, haría referencia a lo que Cicerón llamaba: “*res quarum est disciplina*” = “*las cosas que son materia de estudio*”.

Así entonces, institucionalizadas ciertas disciplinas, empiezan a surgir a la vez, como complemento necesario, otras instituciones que funcionan como herramientas de adiestramiento y enseñanza-aprendizaje: fórmulas mnemotécnicas, escritura (algo fundamental sobre todo a cierto nivel de enseñanza y desarrollo de las propias disciplinas), centros de enseñanza y por supuesto cátedras.

De entre esos saberes que fueron *disciplinándose* (organizándose para la enseñanza-aprendizaje), empezaron a destacar en ellos ciertas operaciones, las más exitosas sin duda, con el fin de ser transmitidos (enseñados y aprendidos) y se fueron distinguiendo un conjunto de fenómenos, conceptos, ideas, teorías que, trabados en un contexto, explicaban mejor que otros la realidad de referencia. Con todos esos logros se fue consiguiendo una cierta sistematización, tanto epistemológica como didáctica, a partir de la utilización generalizada de la escritura, hasta el punto de que

algunas de esas disciplinas empezaron a *cerrarse*⁴ formando lo que hoy conocemos como ciencias y que son, sin duda, las que más nos han ocupado y preocupado por cuanto a su enseñanza y aprendizaje se refiere.

Una de esas disciplinas que primero se organizaron, sistematizaron y cerraron fueron las matemáticas. Sin duda, la trabazón didáctica que tuvieron que alcanzar para poder ser enseñadas y aprendidas fue una de las características que más influyó, no sólo en su consolidación como disciplina, sino en su consolidación como disciplina científica. El hecho de verlas con un cierto *logos* estable, invariable y consolidado, hicieron que pudiesen ser enseñadas y aprendidas de una forma muy especial: de forma teórica o contemplativa, pues reflejaban esencias indelebles y relaciones eternas. Dada su estabilidad se podían contemplar (θεωρέω [theoréo]) de forma fija y permanente y, por tanto, de esa manera y por esa razón se podían enseñar y aprender μανθάνω [mantháno]. ¿Cómo? Mediante una serie de teoremas: θεώρηματα [theoremata]. Y ¿qué son los teoremas? Justamente aquello de la disciplina que se nos presenta de forma esencial, permanente y que, por su especial e inalterable trabazón, puede ser objeto de contemplación y, por tanto, a su vez, de estudio y aprendizaje. Es decir, las matemáticas, dicho sea en sentido etimológico (μάθημα [máthema]), no sólo se habían convertido en una disciplina, razón por la cual se convertían en enseñables, sino en una disciplina científica. Podían ser llamadas: μάθημα [máthema], conocimiento. Un conocimiento especial, una ciencia que tenía esa cierta disposición que facilitaba ser enseñada y aprendida. El término *matemáticas* (μαθηματική) es evidente que proviene de la misma raíz que μάθημα [máthema] que significa conocimiento o ciencia y que μανθάνω [mantháno] que significa aprender.

2.2. Los casos pitagórico y platónico. Dos modos de enfrentarse al problema de la libertad de enseñanza-aprendizaje

Sabemos que los pitagóricos fueron los primeros y los principales cultivadores de la επιστήμη μαθηματική [epistémē mathematiké] o ciencia matemática. Y que para aprenderla y enseñarla se organizaban en dos grupos. Por una parte estaban los ακουσματικοί [akousmatikói] acusmáticos, es decir, los escuchantes, los que estudiaban o sabían los ακουθματα [ákousmata] “*las cosas oídas*” o “*sentencias orales*”.

⁴ Para la idea de *cierre* de una disciplina vid. Bueno, G.; *Teoría de cierre categorial*, ed. Pentalfa, 1992, 5 vols.

Conocían seguramente todo un “catecismo” de carácter práctico y doctrinal. Es decir esas enseñanzas posiblemente catecumenales (de κατά [katá], que significa hacia abajo, más el verbo ἐχέω [ekhéō], que significa resonar en voz alta), es decir, eran partícipes de una disciplina dispuesta para ser enseñada por los más expertos y aprendida, en este caso de forma seguramente oral, por los que iban de oyentes, diríamos hoy, por los novicios.

Por otra parte estaban los matemáticos, μαθηματικοί [mathematikói]. A este respecto dice Jámblico: “Los Pitagóricos que se ocupaban de las ciencias (μαθήματα) reconocían que los acusmáticos eran Pitagóricos y afirmaban que ellos mismos lo eran en grado aún mayor y que lo que ellos decían era la verdad.”⁵. Suponemos entonces que los primeros, los acusmáticos, aunque estuviesen informados de lo fundamental, no lo estarían del fundamento, mientras que los segundos sí tenían μάθημα [máthema], es decir, conocimiento científico. Conocían el fundamento de lo fundamental. Podían contemplar (θεωρέω [theoréo]) esos fundamentos y esas verdades. En definitiva, eran los que conocían los θεωρήματα [theoremata], los teoremas, que son el fundamento de la μαθηματική [mathematiké], de las matemáticas y, por tanto, aquello que puede ser estudiado y aprendido, porque puede ser contemplado y, a la vez, por tanto, según hemos visto, puede ser enseñado.

Y encontraron que esos teoremas (enseñables) eran muy, muy importantes, porque sólo los μαθηματικοί [mathematikói], los matemáticos, sin revelar a otros su significado, en secreto, podrían contemplarlos y por tanto transmitirlos o enseñarlos, pero con carácter esotérico, pues, como sabemos, en la secta pitagórica era preceptivo el secreto corporativo. Hoy, retrospectivamente, diríamos que no había libertad de cátedra ni libertad de enseñanza o al menos ésta estaba muy restringida.

Conocemos lo que le pasó a Hipaso de Metaponto, que quizá quiso publicar o publicó el no deseado y fatal descubrimiento de los números irracionales, que daba al traste con todo el proyecto pitagórico de racionalizar matemáticamente (científicamente, teoreáticamente) toda la realidad. Hay distintas versiones, porque unos dicen que fue sacado a pasear y empujado “sin querer” por un acantilado o por

⁵ Jámblico; *De communi mathematica scientia*, secc. 25, línea 9-13. Vid.- Kirk, G. S.; Raven, J. E.; Schofield, M.; *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. Ed. Gredos, Madrid, 1987, texto n.º: 280, p. 339.

la borda de un barco, no se sabe muy bien. Lo cierto es que parece ser que fue castigado con la muerte, nada menos que por enseñar los números irracionales.

Se podría contraponer esta forma de entender la libertad de expresión y de enseñanza, propia de los pitagóricos, a la forma de entenderla que tenía la escuela de Mileto, la Academia o el Liceo, sobre todo esta última. Primera consideración: ¿influye de alguna manera el esoterismo en el progreso científico o didáctico de las distintas escuelas? ¿La libertad de enseñanza es esencial para el progreso de las ciencias? Porque mientras que en los pitagóricos se primaba el esoterismo y se castigaba el exoterismo, en la Academia y el Liceo nunca castigaron este último, sino todo lo contrario. “*El maestro que no enseña a sus alumnos los números irracionales merece la pena de muerte*”. Eso dice G. Bueno que dice Platón⁶.

Lo que en realidad se está poniendo en liza aquí es la consideración de la neutralidad o no del conocimiento objetivo. Esta neutralidad se entendería como algo previo que hay que tener en cuenta. Si aceptamos la libertad de enseñanza o de cátedra, deberíamos hacernos previamente una pregunta central: ¿se pueden compartir los conocimientos científicos sin que necesariamente eso influya en las ideologías políticas o en los estilos de vida? ¿Si son científicos son neutrales? La respuesta influirá en nuestra libertad. Pero, eso depende de cómo se entienda desde el punto de vista pragmático el conocimiento científico. ¿Por qué Platón prefería la geometría a otras ciencias para la formación de los filósofos-políticos? Seguramente Platón conocía la tradición, quizá mítica, pero eso da igual en realidad, según la cual Licurgo, un legislador espartano, había desterrado de su ciudad la proporción aritmética y había preferido la geométrica. ¿Quizá era porque pensaba que ni la geometría ni la aritmética, por muy científicas que fueran, eran neutras desde el punto de vista político? En efecto, podría interpretarse que las leyes estipuladas según proporciones aritméticas tendrían un carácter igualitarista, pues éstas determinarían una justicia (dar a cada uno lo suyo) en la que los bienes que se repartiesen entre los hombres se

⁶ Citado por G. Bueno; *Metafísica presocrática*, Oviedo, 1974, p. 169. Lo cierto es que, por más que lo hemos buscado, no hemos encontrado literalmente tal texto en ninguna obra de Platón. Pero sí aproximaciones. Hablando de la enseñanza de la inconmensurabilidad dice: “... los jóvenes deben aprender esas cosas [se refiere a la inconmensurabilidad], ya que, no son ni dañinas ni difíciles, sino que, aprendidas en juegos, beneficiarán y no dañarán en nada a nuestra ciudad”, *Leyes*, 820d.

haría según partes iguales, frente a las leyes estipuladas según proporciones geométricas, que serían equitativas pero no igualitaristas. Pues éstas, en cambio, utilizarían la proporcionalidad entre distintas magnitudes y permitirían tener en cuenta la jerarquía de los méritos. Un demócrata parece que tendría cierta tendencia a identificarse más con la proporcionalidad aritmética que con la geométrica, que parecería más propia de los regímenes aristocráticos o meritocráticos.

En conclusión, parece que aquel que considere que el conocimiento, incluso el conocimiento objetivo como el matemático, no es axiológicamente neutral, tenderá a limitar la libertad de su transmisión. Caso pitagórico. Aquellos que, por el contrario, consideren que el conocimiento, sobre todo el científico, es neutral y no incluye ideología ni valoraciones axiológicas e internamente está exento de opinión, entonces tenderá a otorgar absoluta libertad a su enseñanza.

Con todo y con eso, hay que añadir que la enseñanza pitagórica, como lo será después la platónica o aristotélica, no es una enseñanza pública, por lo tanto es evidente que no podemos trasladar tan atrás el concepto de libertad de cátedra o libertad de enseñanza. Sería anacrónico hacerlo, ya lo hemos dicho. En realidad, para ello habrá que esperar al surgimiento de las revoluciones burguesas y la aparición de los Estados-nación cuando este concepto se empieza a generalizar.

En la antigüedad una enseñanza pública en la que tampoco cabía ni un ápice de libertad de ningún tipo era la espartana, aunque, a decir verdad, sólo se ocupaba de los niños, porque las niñas eran educadas en la casa materna. En la secta pitagórica, en cambio, parece ser que se admitían mujeres.

En cualquier caso, no podemos hablar, si no es retrospectivamente, de libertad de cátedra en los pitagóricos, es evidente, pero sí podemos entender que de alguna manera ya está presente en Platón. Es más, exige algo que sería sorprendente para todo pitagórico matemático e inaudito para todo maestro actual, nada menos que la pena de muerte a aquellos maestros que no enseñen los números irracionales. Con todo lo que ello implica: enseñar al alumno a descubrir los campos de irracionalidad. Porque entendemos que no se trataría de establecer la irracionalidad del cosmos visto así, en general, no hay una racionalidad general, formal, sino que la racionalidad va ligada siempre a algún ámbito o categoría finito (*symploké* platónica). La irracionalidad, por la misma razón, tampoco es genérica, está ligada a distintos ámbitos o categorías, por

eso se trataría, por parte del maestro, de determinar y en su caso, si fuese posible, destruir las irracionalidades y los mitos que se han construido en cada campo. Esa sería la verdadera libertad de cátedra, el poder enseñar el alcance de las irracionalidades, sean éstas metafísicas, míticas o el producto de la misma ciencia. Y ese era el empeño de Platón para quien los maestros, a diferencia de los maestros (matemáticos) pitagóricos, debían ser libres para enseñar incluso los números irracionales, porque se puede decir que en ellos está la clave de la enseñanza e incluso de la educación. Pues el conocimiento, al parecer, eran concebido por Platón de forma muy distinta a sus maestros pitagóricos. Quizá estos considerasen el saber de una forma similar, aunque salvando las distancias, por supuesto, a Bacon, Hobbes o a Comte, para los que de alguna manera *el saber otorgaba poder*. Otra cosa sería determinar cuánto. En cualquier caso, los pitagóricos consideraron que habría que mantener el saber controlado, oculto. Si el saber era esotérico no cabe ningún tipo de libertad con él. Por lo tanto, sería un suicidio, al menos para su secta, tratar de poner en práctica la libertad de enseñanza. Para Platón, en cambio, el poder político exigía un requisito: el saber. Todo lo contrario que en la sociedad actual, y, además, éste no podría ser secreto (aunque el político sí podría mentir). Los sabios, los filósofos, tenían que bajar a lo más profundo de la caverna como maestros a enseñar y por ende también a gobernar.

434

Nº 99
abril
2021

Sobre el modo platónico de afrontar este problema volveremos y precisaremos algún detalle más a lo largo de este artículo.

2.3. El caso Russell

Sin duda el caso que contamos de los pitagóricos, aunque ejemplificador, podría ser tachado de anacrónico o, en todo caso, de ser demasiado antiguo para pasar ser considerado ilustrativo y esclarecedor de lo que en la actualidad vamos a entender por libertad de cátedra. En cualquier caso es evidente que sirve perfectamente para ejemplificar cómo la libertad de pensamiento y de enseñanza han intentado ser controlados con mayor o menor éxito desde la antigüedad. Y seguramente podríamos poner otros muchos casos. Sócrates por ejemplo. Galileo, G. Bruno, etc.

Sin embargo, queremos recordar un caso histórico paradigmático en el que fue claramente cercenado por los poderes legítimos del Estado el derecho a la libertad de cátedra. Aquí sí ya podemos hablar con claridad de libertad de cátedra. Nos referimos

a la cátedra de lógica y matemáticas ofrecida en 1941 por el *City College de Nueva York* (CCNY) nada menos que a Bertrand Russell.

Cuando el CCNY contrata a B. Russell para dar clases de lógica y matemáticas, no de filosofía moral por cierto, Russell ya era bien conocido, no sólo, evidentemente, por sus aportaciones a la lógica y las matemáticas, sino por sus opiniones moralmente liberales, al menos para aquella época, sobre la religión, el matrimonio y la sexualidad. Es por eso que el obispo W. Th. Manning tomó cartas en el asunto rápidamente contra esa resolución. Le parecía, suponemos, que las enseñanzas de tal profesor, por muy distinguido que fuese en lógica, serían contrarias a la moral tradicional cristiana. No sabemos muy bien por qué. Qué tendrá que ver el *modus ponens* con la concupiscencia, quizá el obispo tendría miedo de que ésta también fuese, como las matemáticas, reducible a la lógica. O más bien al revés, que la lógica terminase formalizando los pecados capitales. ¿Quién sabe? Lo cierto es que vio en Russell un peligro.

El resultado fue que los grupos de presión consiguieron llevar el caso a los tribunales y un juez católico, sin duda eso influyó (la justicia nunca está libre de prejuicios), falló en contra del nombramiento. Aduciendo para ello tres razones: primera, Russell no era ciudadano estadounidense; segunda, no demostró mediante examen o prueba objetiva su valía como profesor y, en tercer lugar, Russell había escrito libros inmorales respecto a Dios y a la sexualidad.

Se había producido por enésima vez otro atentado contra la filosofía. El propio Russell es consciente de ello. Y, además, curiosamente, las acusaciones seguían siendo las mismas que las que se habían presentado contra Sócrates: *impiEDAD y corrupción* de menores. Con eso lo que queremos significar es la falta de libertad de cátedra en las universidades americanas de aquel tiempo, las cuales podían ser influidas por las opiniones arbitrarias de personas prestigiosas pero no académicas o ni siquiera instruidas en los asuntos que se discuten. ¿En eso hay alguna diferencia con lo que ocurre hoy?

2.4. La libertad de cátedra no se logra como derecho hasta la modernidad

La Antigüedad nos muestra ejemplos paradigmáticos sobre la presencia o ausencia de libertad de enseñanza más bien, pero la libertad de cátedra como tal es un derecho mucho más reciente. Es sobre todo en las universidades Alemanas y de los Países Bajos a partir de la Edad Moderna, cuando empiezan a darse las circunstancias

jurídicas favorables que harán que terminen por desaparecer jurídicamente las trabas con las que se encontraban muchos profesores (por parte de la Iglesia frecuentemente o de los Estados nacientes) a la hora de enseñar o de divulgar sus ideas. Incluso algunas bulas papales podrían interpretarse en algunos casos y circunstancias como una solución particular a una libertad de cátedra temporal. Pero si la idea de *libertad de cátedra* despunta y empieza a tomar importancia en ese momento, no es tanto porque sea en esta época cuando empiezan a aparecer las cátedras, éstas, como todo el mundo sabe, ya vienen de la antigüedad, sino porque es precisamente en esta época cuando despunta y toma fuerza la idea de libertad. Con la *Revolución francesa* comienza la idea de libertad como *idea fuerza*.

Pero aunque el origen de esta libertad sea, en cierto modo, temprano, sin embargo, fue sobre todo a partir del siglo XIX cuando este derecho se extiende y hasta cierto punto se estabiliza en la mayoría de las universidades importantes: Leiden, Gotinga, Berlín, etc.. No obstante, no hay que olvidar que ha habido periodos histórico en los que ese derecho ha sido anulado de nuevo. En periodos totalitarios como el periodo nazi, fascista o comunista, pero también en países subdesarrollados en los que la libertad o bien es cara o se paga cara.

Es evidente que la legislación es diferente en cada país, pero seguramente la más abierta y tolerante sea la legislación alemana, pues además de aceptar la total libertad de cada profesor a investigar y publicar los hallazgos, también respeta el punto de vista filosófico desde el que quiera impartir las clases e incluso los contenidos no están totalmente determinados y el profesor es libre para elegir muchos de ellos, pues no hay restricciones de ningún tipo.

En Francia la libertad del maestro se identifica principalmente con la neutralidad que debe mostrar cada profesor en relación sobre todo a las ideologías políticas y religiosas. Aun así existe una total libertad por parte de los profesores e investigadores siempre y cuando no vayan contra la objetividad científica o tolerancia religiosa y política.

A la legislación española sobre la libertad de cátedra le ocurre lo que le ocurre a la de otros muchos países, que es una legislación demasiado genérica, abierta e inespecífica. Es difícil que cualquier profesor que tenga problemas con este asunto

pueda quedar satisfecho con la labor de la justicia, precisamente por lo que hemos dicho, porque es inespecífica.

En Estados Unidos la situación es parecida, el profesor goza de total libertad aunque en las universidades y colegios privados se pueden especificar alguna restricción o casos particulares como veremos ahora.

No obstante, en los nuevos Estados occidentales la libertad de cátedra, como se reivindicaba sobre todo contra los abusos del Estado, ha perdido presencia reivindicativa. Ya no se habla tanto de ella. No es necesario. Pero no por ello ha perdido toda su vigencia ni, por supuesto, la necesidad de su existencia.

3. Perspectiva social y política

3.1. La libertad de cátedra en la España de los siglos XIX y XX

Como ya hemos apuntado, la idea de libertad de cátedra empieza a tomar verdadero cuerpo sobre todo a partir de la Ilustración y de la Revolución francesa. Es a partir de entonces cuando se establece la libertad de cátedra como un modo de defender la libertad de enseñanza frente a la imposición dogmática del poder político del Antiguo Régimen que venía dándose hasta entonces. La enseñanza va a ser vista desde la Ilustración, aunque sea de una manera idealista, como el mejor modo que tiene el hombre para alcanzar, no sólo la prosperidad, sino la felicidad (supuestamente natural), la igualdad y la verdadera libertad. La enseñanza sería un modo, el mejor sin duda, para ilustrarse.

En España, esos ideales educativos de la libertad de enseñanza, dicho sea en general, pues no queremos entrar en profundidad en el desarrollo histórico de esta idea, por muy míticos e idealistas que fueran, llegan de la mano de los liberales primero, después del movimiento krausista. Es en la *Constitución de Cádiz*, en el capítulo XI, "*De la instrucción pública*", artículos 366-371, sobre todo en este último, en el que, sin utilizar la expresión "*libertad de cátedra*", se alude a la libertad de publicar las ideas políticas⁷. Ese artículo, dentro del capítulo que trata de la *Instrucción pública*,

⁷ "Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y

pude interpretarse como la primera aproximación a lo que hoy conocemos como libertad de cátedra.

Poco después de *La Pepa* se emitirá el conocido como *Informe Quintana* (1813) que se desarrollará en forma de *Proyecto de decreto* (1814) como un intento de “arreglar” la enseñanza española⁸, pero tampoco utiliza la expresión “libertad de cátedra” explícitamente. En cualquier caso habrían de ser, pues, los poderes del Estado los únicos competentes y responsables en materia de instrucción pública. Mantener eso es bastante novedoso, pero también lo es el hecho de defender que ningún maestro pueda ser separado de su puesto si no es por causa justa y probada⁹.

Como decíamos, es la *Comisión de instrucción pública*¹⁰ la que desarrollará, poco más adelante esos principios constitucionales que servirán para la reforma de la educación en España y que en el fondo beben del *Informe de la instrucción pública* francesa elaborado en 1792 por Condorcet¹¹.

responsabilidad que establezcan las leyes”. <<http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-espa/1812.pdf?sfvrsn=2>> [24/09/2020]

⁸ Cortes Españolas - Comisión de Instrucción Pública. Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y mandados imprimir por orden de las mismas, 7 de marzo de 1814. Podemos verlo completo en: <<http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm>> [25/09/2020]. Lo más cerca que llegan de la idea de libertad de cátedra es este párrafo: “Estos son los principios en que debe estribar la enseñanza costeada por el Estado; pero al mismo tiempo es necesario dejar en libertad a los que quieran enseñar o aprender en escuelas particulares. Nada más contrario a los mas preciosos derechos del hombre, y al mismo tiempo al adelante en las ciencias, que ese empeño de entrometerse el Gobierno en señalar el camino que han de seguir los que quieran dedicarse a enseñar por su cuenta, y los que anhelan instruirse con maestros que ellos mismos costeen. Esa manía reglamentaria, de que adolecen tanto los Gobiernos, quita la concurrencia, y ahoga el talento, lo mismo con respecto a las ciencias que a las artes; y si estas han logrado la justa libertad que necesitan, no se debe privar de ella a la enseñanza particular, ni tomar el Gobierno más intervención que la necesaria para que se observen las reglas de policía establecidas en otras profesiones igualmente libres, y para que no puedan enseñarse principios contrarios a la sagrada religión que profesamos, ni a la Constitución política de la Monarquía”.

⁹ Art. 74. Los catedráticos no podrán ser removidos sino por justa causa legalmente probada.

¹⁰ Vid. n. 8.

¹¹ Condorcet en 1792 presentó el famoso Informe y proyecto del decreto para la organización general de la instrucción pública, que, en realidad, no es más que una síntesis y adecuación de las Cinco memorias sobre la instrucción pública de un año antes. Para este último escrito vid: <http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_public.pdf> [24/09/2020]. En él se alude incluso a la igualdad en el acceso a la educación entre varones y mujeres. Tampoco se hace mención explícita a la “libertad académica” o libertad de cátedra en particular, sin menoscabo de que sí aluda, no sin cierto énfasis, a la “libertad de enseñanza” o a la “libertad de pensamiento”, dicho sea en general. De tal modo que considera, y esto nos parece importante en relación a la libertad de cátedra, que iría contra la libertad de enseñanza aquel poder

Es a partir de 1860 cuando empieza la mayor divulgación del krausismo en España con la traducción de *El ideal de la humanidad* de Krause, el cual tuvo inmediata repercusión porque ya en 1864 surge la conocida como primera “cuestión universitaria”, con Narváez en el poder. Como consecuencia fueron depurados varios catedráticos, los más conocidos son: Sanz del Río, Fernando de Castro, Castelar y Salmerón¹². Y ya ellos mismo fundaron su defensa en lo que llamaban: “libertad de la Ciencia”¹³.

Poco después, en 1866, Salmerón funda el *Colegio internacional*, una institución privada y precedente de la famosa *Institución libre de enseñanza*, que se fundará diez años después, en 1876. En el 68, con la expulsión de Isabel II, algunos de aquellos profesores se reincorporaron a sus cátedras.

Con todo, fue muy grande la influencia de todos estos krausistas en la *Constitución de 1869* y el reconocimiento en ella de la libertad de enseñanza¹⁴. Y fue sobre todo Giner

público que impida el desarrollo del conocimiento o de teorías que fuesen contrarias a su política o a sus intereses coyunturales particulares. Citado por Holgado Barroso, J.; La educación moral condorcetiana, Revista Fuentes, Nº 7, 2007. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/7/art_9.pdf> [24/09/2020]

¹² El real decreto del ministro Orovio, de 1867 en concreto, permitía expedientar a todo aquel catedrático que, bien en sus libros, en sus publicaciones o en su cátedra, expresase doctrinas erróneas u ominosas relativas al orden moral, religioso o político. Es evidente que esto iba contra todo el movimiento krausista. En la circular del Ministerio de fomento de 26 de febrero de 1875 se recoge este párrafo muy significativo: “La libertad de enseñanza de que hoy disfruta el país, y que el Gobierno respeta, abre a la ciencia ancho campo para desenvolverse ampliamente sin obstáculos ni trabas que embaracen su acción, y a todos los ciudadanos los medios de educar a sus hijos según sus deseos y hasta sus caprichos; pero cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas sus consecuencias. Partiendo de esta base, el Gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un dogma que es la verdad social de nuestra patria.”, <https://personal.us.es/alporu/legislacion/circular_orovio_1875.htm> [24/09/2020]. Parecía ésta una justificación suficiente para prohibir la libertad de cátedra.

¹³ Eso nos hace sospechar que lo que nosotros hoy llamamos libertad de cátedra estaría pensada más bien para la enseñanza universitaria solamente, no para toda la enseñanza como ocurre en la legislación actual. No obstante, la relevancia de esa libertad influirá, sin duda, piensan ellos, en todo el resto del pueblo español. Son muy citadas a este respecto las palabras de Gumersindo de Azcárate: “Según que, por ejemplo, el Estado ampare o niegue la libertad de la ciencia, así la energía de un pueblo mostrará más o menos su peculiar genialidad en este orden, y podrá darse el caso de que ahogue casi por completo su actividad, como sucedió en España durante tres siglos”, *El selfgovernment y la Monarquía doctrinaria*, Librerías de A. de San Juan, Madrid, 1877, p. 114.

¹⁴ Arts. 22, 24 y 27 principalmente. El 24 dice así: “Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salvo la inspección de la Autoridad

de los Ríos quien influyó en las reformas de la enseñanza de la *Primera República*¹⁵, aunque todo se vino al traste inmediatamente con el golpe de estado del general Pavía.

Comenzó la *Restauración* y con ella la conocida como *Segunda cuestión universitaria*. Se repiten las destituciones de sus cátedras de muchos krausistas y de todos aquellos profesores que se desviasen de la ortodoxia católica. Eso hizo que toda la idea de la libertad de enseñanza se replegase a las instituciones privadas. Los primeros visos de solución no aparecerán hasta 1881¹⁶.

En 1876 nace con fuerza la famosa y tantas veces citada *Institución libre de enseñanza*. No obstante, aunque ésta permanece activa hasta 1936, en la última década del siglo XIX el krausismo ya empieza a perder su original pujanza. Pero en su propio nombre, de gran prestigio incluso en la actualidad, lleva inscrita la idea de libertad, la cual incluye, por supuesto, la libertad de los profesores para impartir sus clases. Se recoge con claridad en el artículo 15 de sus estatutos: “*La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.*”¹⁷.

En la constitución de la *Segunda república* de 1931 se reconoce ya explícitamente la libertad de cátedra en su artículo 48: “*La libertad de cátedra queda reconocida y*

competente por razones de higiene y moralidad”. <<http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-espaa/1869.pdf?sfvrsn=4>> [24/09/2020].

¹⁵ El punto tercero del título preliminar del Proyecto de Constitución Federal de la República española de 17 de Julio de 1873 sobre los “derechos naturales” ya dice: “El derecho a la difusión de sus ideas por medio de la enseñanza”. Y el artículo 26 dice: “Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salvo la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad.”. Tales disposiciones nunca entraron en vigor. <<http://www.ildefonso Suarez.es/Historia2bat/tema6/Proyecto%20de%20Constitucion%20Federal%20de%201873.pdf>> [24/09/2020].

¹⁶ “Claramente se deduce de lo expuesto la intención de recomendar eficazmente a V. S. que favorezca la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del Profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común á todos los ciudadanos; creyendo además el Gobierno indispensable anular limitaciones que pesan sobre la enseñanza, originadas de causas que afortunadamente han desaparecido.”. Real Orden circular de 3 de marzo de 1881, derogando la de 26 de febrero de 1875 y restableciendo en sus puestos a los profesores destituidos, suspensos y dimisionarios con ocasión de la mencionada circular. <<https://personal.us.es/alporu/legislacion/ROC3mar1881.htm>>, [24/09/2020].

¹⁷ <https://personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm>, [25/09/2020].

garantizada” y además se añade que la “enseñanza será laica” aunque bien es verdad que en ese mismo artículo se especifica que “el servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada”¹⁸, todo lo cual, en la práctica, abre la posibilidad de que la educación pueda estar cargada de ideología que sin duda hará difícil la neutralidad y la libertad de cátedra.

En la actualidad, en la *Constitución española de 1978*, se reconoce la *libertad de enseñanza* en su artículo 27, dedicado a la educación, aunque es en otro artículo dedicado a la libertad de expresión, en concreto en el artículo 20c, en donde se alude explícitamente también a la *libertad de cátedra*¹⁹. Sin embargo, no se dice en ese artículo cuál es el contenido ni quién el sujeto de ese derecho. Eso, sin duda, dificulta su interpretación. No obstante, ¿se puede deducir que la libertad de cátedra se deriva como consecuencia de la libertad de enseñanza?²⁰ Asunto controvertido, sin duda, porque la *libertad de cátedra*, al estar incluida en el artículo 20, que trata de la *libertad de expresión*, debería entenderse más bien como una simple libertad de expresión en el ejercicio de la docencia. No hace falta recordar que la libertad de expresión reconocida por la *Constitución del 78* es un *Derecho humano* (art. 19). Y de ese modo se entendería

¹⁸ <http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/constituciones-espaa/1931_2.pdf?sfvrsn=6>, [25/09/2020].

¹⁹ Art. 20: “Se reconocen y protegen los derechos: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. c) A la libertad de cátedra.”

Art. 27. 1: Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la **libertad de enseñanza**. <<https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>> [25/09/2020]. También se reconoce en el art. 13 de la *Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. <https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf> [25/09/2020]

²⁰ Vid. *Sentencia del Tribunal Constitucional* 5/1981 de 13 de febrero. BOE nº 47, de 24 de febrero de 1981: <<https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>> [25/09/2020]. En esa sentencia, por cierto, se utiliza a menudo la expresión “libertad de enseñanza” pero en ese caso al menos, se podría sustituir, sin cambio de sentido, por la expresión “libertad de cátedra”.

Las recomendaciones sobre enseñanza superior de 1977 de la UNESCO también están en la misma línea: “El personal docente de la enseñanza superior tiene el derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por las doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de la mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas”, (VI, 27) <http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=13144&url_do=do_topic&url_section=201.html> [25/09/2020].

que la libertad de expresión se puede manifestar de muchas maneras: como libertad de opinión, de prensa, como libertad artística, religiosa, y, como no, como libertad de cátedra.

La libertad de expresión no es lo mismo que la libertad de enseñanza. La función docente sería, pues, el límite de aplicación de la libertad de cátedra. Esta libertad de enseñanza excluye la libertad de enseñar ideas ajenas a los contenidos de los programas educativos de cada nivel, de cada comunidad, etc.: “Con todo, antes de entrar en el análisis de esta última cuestión, conviene recordar que la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es en primer lugar y fundamentalmente, una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función. Consiste, por tanto, en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente pero sí predominantemente, negativo.”²¹. La administración, entonces, tiene el derecho, el deber y el poder de organizar y dirigir la enseñanza. Y el derecho a la libertad de cátedra de un profesor no puede ser entendido como el de aquel profesor que se piensa tan libre o liberado que se considera fuera de todo control legal, como si fuese dueño y señor de los planes de estudio, contenidos y niveles a impartir, así como del adoctrinamiento ideológico de sus alumnos. No es esta una competencia suya, sino del Estado. De hecho no es él, sino el Estado, quien otorga los títulos que acreditan, con validez circunscrita a ese Estado, tales conocimientos según niveles.

La libertad de cátedra, que es una *libertad-de*, sólo se puede alcanzar cuando el maestro está libre de impedimentos a la hora de enseñar, sean estos los que fueren. Pero ésta ha de complementarse con una *libertad-para*, con un programa de enseñanza apropiado y digno, porque si no, la libertad se vuelve vacía de contenido²².

Además supone que el sujeto del derecho, el profesor, es ya una institución culturalmente instaurada y jurídicamente lograda. Hay que considerar que tal profesor es también un *sujeto ético* con autonomía y plena soberanía sobre sus

²¹ Sentencia del Tribunal Constitucional 217/1992, de 1 de diciembre (BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 1992): < <http://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/2104> > [25/09/2020]

²² Más adelante intentaremos extraer los contenidos de esa rica dialéctica entre *libertad-de* y *libertad-para* en relación a nuestro tema.

decisiones a la hora de enseñar frente a las posibles injerencias del Estado o de otros poderes públicos. En España, por ejemplo, las *Comunidades autónomas*, son eso justamente, autónomas, no entidades políticas independientes ni soberanas en legislación educativa, sin perjuicio de que tengan traspasadas dichas competencias²³. Ahora bien, si cuando hablamos de que la libertad de cátedra la entendemos como un derecho subjetivo y, por tanto, de una *libertad ética*, individual y *distributiva*, no de una *libertad moral, atributiva* o política²⁴, la pregunta que enseguida nos asalta es la siguiente: si el Estado, aunque sea de una manera genérica, ha conseguido establecer un marco de respecto de ese derecho ético de la libertad de cátedra para todo profesor, ¿cómo lo han logrado (encajar) las *Comunidades autónomas* cuya legislación en muchos casos no han querido o no han conseguido tener un carácter distributivo en el ámbito del Estado? Para decirlo de una manera menos genérica pero no menos crítica: en la *España de las Autonomías* ¿cómo se plantean y cómo se resuelven los derechos y deberes del profesor, y entre ellos el de la libertad de cátedra, frente a los de los grupos o instituciones, sean estos *Comunidades autónomas*, grupos de presión independentista, partidos políticos, universidades con autonomía, etc.? Una simple muestra como mero ejemplo del problema que nos parece gravísimo y muy comprometido, pero que nadie se atreve a ponerle solución, ni tan siquiera ciertos límites, se ve en el informe del Defensor del Pueblo de 2019 en el que se denuncia el adoctrinamiento escolar en Cataluña y la ausencia de neutralidad ideológica en la Consejería de educación: “*Parece innecesario insistir en que nuestro sistema educativo ha de configurarse de acuerdo con los*

²³ No todas, porque pertenecen al Estado todo lo relativo a la obtención de títulos académicos, ordenación del sistema educativo y fijación de las enseñanzas mínimas, la alta inspección y la regulación de todo el art. 27 de la constitución sobre la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Sobre esto vid.: Art. 149.1.30 de la *Constitución* del 78 y Sentencia del tribunal constitucional 6/1982.

²⁴ La diferencia entre atributividad y distributividad resulta aquí esencial. Y se podría entender muy fácil a partir de una diferencia etimológica de los términos antedichos, a saber: atributivo viene de ad-tribu-ere, que, dicho resumidamente, hace referencia a todo aquello que nos lleva a o hacia (ad-) la tribu, hacia el grupo social de referencia. Lo atributivo es todo aquello (leyes, costumbres, normas) que se disponen en relación al grupo social de referencia. Las normas morales y políticas principalmente. Reglas todas ellas pensadas para la salvaguarda del grupo, de la tribu. Dis-tribuere, en cambio, es “lo que nada tiene que ver” (dis-) con la tribu, con el grupo social de referencia. Distributivo es, pues, todo aquello que se dispone sin tener en cuenta la tribu o el grupo social al que nos referimos, a saber: las normas éticas y entre ellas principalmente los Derechos humanos. Distributivas sería, pues, todas aquellas reglas que están pensadas para la salvaguarda del individuo sin tener en cuenta al grupo social al que pertenece.

valores y principios democráticos de la Constitución, sin que la libertad ideológica, ni su concreción en las libertades de pensamiento y expresión, ni la libertad de cátedra puedan justificar actos de adoctrinamiento en el ámbito educativo.”²⁵.

Tampoco se oye hablar para nada de la libertad de cátedra en la universidad española. No sabemos si porque está plenamente lograda, si porque, por el contrario, está totalmente amordazada por la legislación o por la ideología dominante, en muchos casos nacionalista. Una mordaza posiblemente nada incómoda para algunos profesores. No, no es ésta un hipótesis descabellada que nada tenga que ver con nuestro tema. Sospechamos que aquí también la ideología, aunque en la mayoría de los casos sea interesadamente llamada “cultura”, se ha impuesto o superpuesto intencionalmente al conocimiento científico, si es que éste lo hay por algún sitio. En las facultades de “letras” la cosa, al menos desde fuera, parece aún peor, pues éstas están más ideologizadas si cabe. En cualquier caso, no nos vamos a cortar, el planteamiento al menos, puede hacerse, no es absurdo: ¿acaso es posible la libertad de cátedra en una universidad vigilada e incluso subyugada por el nacionalismo? La respuesta parece evidente. No. Cómo va a ser posible, pensamos, si es esencialmente nacionalista. La universidad por principio tiene que dar cabida a la universalidad del saber y por ende desterrar de ella toda ideología partidista y toda creencia. Por tanto, si esa universidad ha de enseñar saberes universales, universalistas y universalizables, es decir, ciencias, tecnologías y filosofías principalmente, no puede hacerlo si es particularista o nacionalista. Y si lo hace, lo va a hacer siempre trufándolos de ideología regionalista y amparándose curiosamente en la propia libertad de cátedra. Eso sí, siempre disfrazando esos saberes, como dijimos antes, de cultura, pero de cultura doméstica y domesticada y, además, subvencionada institucionalmente. He ahí la clave política de su éxito y de su sostenimiento. Y todo ello lo hace endogámicamente, para evitar perturbaciones externas, cuando la endogamia debería ser incompatible con la universidad. Así pues, donde no cabe la universalidad ni la universalización del saber, no puede haber libertad de cátedra, ni libertad de nada. Es evidente, hablar de *universidad nacionalista* es una *contradictio in terminis*. ¿No es muy simple? Pues parece ser que no, que no se ve o no se quiere ver por parte de los poderes del Estado.

²⁵ <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2020/05/I_Informe_gestion_2019.pdf p. 349-350> [04/10/2020].

En esa confrontación entre la conformación distributiva de los derechos (éticos) y la conformación atributiva (morales y políticos) de los mismos, puede darse una dialéctica tan rica como intensa en la medida en que en muchas ocasiones, demasiadas, son los grupos los que terminan imponiendo sus criterios, en la práctica, menospreciando los derechos éticos individuales como el de la libertad de cátedra. Por eso en España estamos viendo cada vez más cómo esas libertades individuales, incluida la de cátedra, están siendo pisoteadas por los supuestos derechos políticos de un grupo que se arroga el derecho de legislar a cualquier precio y con todo desprecio contra los disidentes. Para decirlo con claridad, estamos viendo cómo cada vez más, en todos los niveles de enseñanza, la legislación de las *Comunidades autónomas* pretende ponerse por encima de las libertades individuales del docente, incluida la libertad de cátedra y la propia libertad del discente. Y por encima incluso de la *Constitución*. Y ello lo consigue sin mucho esfuerzo y con escasa oposición. Este es el problema.

Tendría que ser el derecho el que dirimiese el constante y controvertido litigio entre la atributividad moral de los grupos de presión (nacionalistas principalmente) y la distributividad ética de los derechos del profesor. Sin embargo, resulta que no ocurre eso, que el derecho, la jurisprudencia y en definitiva la legislación se ve desbordada por el sistema de fuerzas políticas y ya no sirve para mediar, ni para buscar el equilibrio en la rica dialéctica distributividad-atributividad.

No deja de sorprender que no salga en la prensa la falta de libertad docente en algunas comunidades autónomas, principalmente Cataluña y, quizá no menos, en el País Vasco. Pero es mucho más sorprendente todavía, y mucho más ignominioso, innoble y ruin, se podría decir incluso que indigno, inicuo, infamante e ilegítimo, que los poderes del Estado no sólo no eviten tal circunstancia, sino que ni siquiera hagan nada, absolutamente nada, para evitarlo. Su anuencia es degradante para el propio Estado, pero lo es aún más para los ciudadanos. Y eso ocurre porque el Estado, en realidad, ha dejado de ser soberano por propia dejación. Sólo él podría hacer frente a estos grupos de presión que han terminado, sobre todo en algunas regiones, con la libertad de cátedra y con otras muchas libertades individuales relacionadas con la enseñanza. El Estado ha perdido poder, fuerza de obligar frente a la imposición de esos grupos de presión, secesionistas muchas veces, aunque disfrazados de defensores de los derechos humanos e incluso de la propia libertad de cátedra.

Consecuencia, el profesor ha perdido muchas de sus libertades. En muchos casos ni siquiera puede enseñar las verdades alcanzadas en sus disciplinas que se ven cargadas en ocasiones de mitos regionalistas y oscurantistas. La libertad de cátedra se ha ido al garete, y con ella se está yendo también el Estado democrático, que era el único garante de ésta. La enseñanza, como ya no prioriza el conocimiento científico, se ha ideologizado al máximo, las ideologías, los mitos, las creencias y la emotividad han tomado las aulas: este es, sin lugar a dudas, el mayor problema. Muchos profesores españoles en el Estado español ni siquiera pueden ejercer el derecho de enseñar en español. ¿Qué les queda a los profesores que ejercen su docencia en esas comunidades? La emigración, la muerte docente, la heroicidad de enfrentarse o, por el contrario, terminar por comulgar con ruedas de molino para no pasar hambre. Todas son malas soluciones, es decir, no son soluciones. Es una cuestión problemática, sin duda, pero a la que no se le quiere hacer frente a pesar de que todo el mundo sabe que la educación es un asunto crucial cuando hablamos de libertad, de cualquier tipo de libertad.

También es verdad, no nos engañemos, que estas ideas de libertad, como la libertad de enseñanza o libertad de cátedra, funcionan sobre todo como armas retóricas propias de los partidos políticos o de los políticos de la educación. La dialéctica heraclíte²⁶ entre, por una parte, la libertad de enseñanza y de cátedra y, por otra, una supuesta educación retrógrada y reaccionaria, siempre ha estado presente en España, sobre todo desde el siglo XIX. Dos extremos entre los que la legislación española ha zigzagueado produciendo un movimiento aparentemente errático, pero que, en realidad, visto desde una perspectiva histórica más amplia, es un movimiento pendular más o menos constante e incluso con cierta regularidad. Y tal movimiento sigue produciéndose impulsado por motivaciones y objetivos similares a los de siglos pasados, pero con otra presentación retórica ligeramente diferente. De esta manera, desde mediados del siglo XIX hasta hoy mismo, estamos asistiendo constantemente a este movimiento pendular de decretos sobre enseñanza y las consiguientes derogaciones de esos decretos. Aunque, a decir verdad, esos movimientos legislativos son relativamente inocuos y no siempre terminan por llegar al aula. La marcha real de la educación, al menos de muchos de sus principales aspectos, va por otro camino,

²⁶ Entendemos por tal aquella en la que aunque se dé una síntesis producto de la oposición de contrarios, sin embargo, estos no por ello desaparecen, sino que permanecen presentes siempre.

quizá más lento y determinado por otras fuerzas inerciales y latentes pero que en ningún caso son las supuestas libertades sofisticadamente señaladas por el político de educación de turno.

En cualquier caso, si estudiamos ese movimiento pendular de las distintas legislaciones educativas, los límites que tales leyes encuentran casi siempre han sido los mismos: el límite de las leyes anteriores, que han de ser derogadas y, por otra parte, el de la moral religiosa. O bien son la leyes dispuestas o impuestas casi siempre ideológicamente por algún partido o facción, ahora los partidos secesionistas, o bien es la moral que, no por actuar en muchos casos desde una falsa conciencia, cuenta con menos poder político.

Con todo y con eso, en la actual España parece que se podría concluir que la libertad de cátedra se puede entender como un derecho relativamente consolidado, pero no por igual en todo el territorio español. Formalmente sería *la libertad de expresión que debe tener todo docente*. Y en esa medida se conjugan en ella tanto un *derecho subjetivo y personal* mediante el cual el docente puede enfocar, no sólo didácticamente sino curricularmente, los temas en lo que se supone maestro (y queda por ello protegido frente a cualquier injerencia externa), como una *garantía institucional* que enmarca, de manera no rígida, la estructura del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual ha de llevar aparejado algo necesario para toda democracia: una *supuesta neutralidad del Estado*²⁷, sin la cual no se podría dar la libertad de cátedra y un *pluralismo educativo* que va a afectar tanto al docente individualmente considerado, como a los centros educativos, como, por supuesto, a los discentes y a toda la estructura y organización de sistema educativo. Ahora bien, si es un derecho subjetivo eso quiere decir que ese derecho es

²⁷ Es curioso pero Marx, a pesar del socialismo real posterior, es uno de los que tiene claro que el Estado debe mantenerse al margen de la educación de los hijos. Dice: “Eso de la ‘enseñanza popular a cargo del Estado’ es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas, las materias..., y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia”. Marx, K.; *Crítica del programa de Gotha*, IV, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1947, pp. 38-39. El Estado, pues, según Marx, ha de estar alejado de la educación y de la transmisión de cualquier tipo de ideología, éste ha de permanecer neutral. Parece que el Estado sólo se encargaría de instruir en ciencias y tecnologías: “las materias que admiten conclusiones diversas no tienen por qué ser enseñadas en las escuelas”. Marx y Engels; *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid. Comunicación, 1978, p. 119. ¿No se ha olvidado esto por parte de las izquierdas? No, no lo han podido olvidar porque seguramente nunca lo han leído, ya no leen a Marx.

aplicable también, por supuesto, a docentes que impartan cualquier enseñanza en centros no públicos. Una libertad que se instituye como garantía constitucional puede ser pensada incluso, llegado el caso, contra los propios poderes públicos que quisieran imponer más restricciones de las debidas. Por lo tanto debemos entender que el sujeto de este derecho de libertad de cátedra es el docente, pertenezca a un centro público o a un centro privado, e independientemente en qué nivel educativo imparta clase²⁸. Por tanto, también se puede hablar de libertad de cátedra del maestro de infantil. Porque alguien podría confundir la expresión *libertad de cátedra* como algo propio y exclusivo de la enseñanza universitaria, porque es en donde hay explícitamente e institucionalmente cátedras y catedráticos, pero no es así.

4. Disquisiciones filosóficas en torno a la libertad de cátedra

4.1. La libertad-de y la libertad-para: libertad negativa y positiva

La *libertad de cátedra*, como toda libertad, puede ser entendida bien como *libertad negativa*, bien como *libertad positiva*, como *libertad-de* o como *libertad-para* respectivamente.

Libertad de cátedra negativa o libertad-de sería aquella que tiene en cuenta la mera ausencia de impedimentos, obligaciones, trabas o coacciones, sean de carácter legal, ideológico, físico, etc. Como ejemplo histórico podríamos mencionar de nuevo el caso ocurrido en 1868 en España y conocido como primera "*cuestión universitaria*". Ciertos profesores, Sanz del Río, Fernando de Castro, Castelar y Salmerón, fueron expulsados de sus cátedras. En ese caso tales profesores no tenían libertad de cátedra. Después, cuando fueron restituidos y no encontraban ya tales impedimentos para ejercer, sí tenían ya libertad de cátedra.

Por todo ello se podría entender esta libertad como una libertad que el docente debe defender frente al poder omnímodo del Estado, más en concreto frente a todos los poderes públicos. Frente a toda coacción, imposición o constricción legal, ideológica o de otro tipo, exterior a él, la de sus jefes, la de sus colegas (decisiones colegiadas), la de otras normas de tipo moral por ejemplo. Sería la libertad que debería

²⁸ Vid. n. 21.

disfrutar un profesor libre de toda determinación exterior. Algo que, tomado en términos absolutos, resulta siempre imposible, evidentemente. Por otra parte, desde esa misma ficción jurídica, al profesor se le supone guiado, lo cual es mucho suponer, sólo por el interés en la búsqueda de la verdad y por la mejor transmisión de ésta a sus alumnos.

Pero de todas las limitaciones que impiden la libertad de cátedra quizá sean las limitaciones de carácter ideológico o *nematológico* las más eficaces por ser, a la vez, las más borrosas y difusas en su influencia. ¿Cómo resistirse ante cualquier orientación o presión ideológica que viniese promovida, bien por los movimientos sociales o pedagógicos del momento, bien por las instituciones gubernamentales o educativas de las cuales depende el trabajo del docente? Si bien es muy difícil resistirse a la positividad de la ley, pues mientras la coerción con la que ésta se nos impone es visible y consciente, no pasa lo mismo con las ideologías y modas pedagógicas de cada momento histórico. Las ideologías, como son fenómenos de *falsa conciencia*, en la mayoría de las ocasiones ni siquiera se presentan de forma consciente para el docente, por lo que resulta más difícil luchar contra ellas. En cualquier caso, no habría libertad de cátedra, en su sentido negativo, si existiese por imposición una enseñanza ideológicamente institucionalizada, una ciencia o una ideología oficial de las cuales los profesores no pudieran salirse, se imponga esta de manera manifiesta o de manera latente. Si, por el contrario, cada profesor puede expresar sus opiniones, sus ideas o sus métodos y convicciones respecto a la disciplina que imparte, entonces podemos decir que goza de libertad de cátedra en su sentido negativo. El docente, si es libre, no ha de someterse a ninguna idea científica o ideológica impuesta desde fuera de la propia ciencia. Porque las ideas, si son científicas, se imponen por sí mismas, no hace falta que sean impuestas por nadie, y si han de ser impuestas, es que seguramente no sean científicas. Las ideologías, por el contrario, sí han de ser impuestas, y en este caso el principal vector de transmisión de la ideología de la pedagogía posmoderna rousseauiana es, por supuesto, el pedagogo y el inspector educativo, sobre todo el inspector, y en muchas ocasiones, demasiadas, el propio profesor.

Con todo, el docente tampoco debe estar coartado por ninguna limitación a la hora de escoger ningún método didáctico oficial o corporativo ni, por supuesto, por expresar racionalmente sus opiniones o convicciones relacionadas con su materia. Esto

quiere decir que, en lo posible, ha de reservarse de expresar otras opiniones (de carácter ideológico sobre todo) que no tengan que ver con su disciplina, si bien es verdad que esta limitación no es la misma en unos niveles educativos que en otros, ni en unas materias que en otras como veremos.

Por vía del ejemplo, mientras que un profesor universitario de historia será más libre de expresar sus convicciones y opiniones ideológicas a sus alumnos, eso no sería tan sencillo en niveles inferiores. Aunque a decir verdad, si lo hace, estemos hablando de un nivel o de otro, no enseñará historia mejor por ello. Recordemos que ya para Heródoto "*historia*", de ἱστορία [historía], quería decir, literalmente, *investigación*. Esto parece que muchos docentes lo han olvidado. Tanto los de historia, que parecen no practicar la investigación exhaustiva, como los de otras ciencias, que consideran la historia como un relato memorístico del pasado, razón por la cual consideran que ésta no tiene nada o muy poco de científicidad. ¿Será porque ni unos ni otros leen ya a Heródoto? En cualquier caso, hacer o enseñar historia no es hacer memoria, ni hacer una valoración moral de lo historiado o investigado. Decir lo "malo" que fue Napoleón o lo "bueno" que fue, digamos, Alejandro Magno, además desde presupuestos morales actuales, lo cual es puro anacronismo, no nos hace entender mejor esos personajes históricos o las causas o consecuencias de sus actos, muchas de ellas de carácter objetivo. Y eso es algo, por cierto, que se hace a menudo en las aulas de todos los niveles. Diríamos que cada vez más. No entendemos por qué. Por eso insistimos que "*historia*" significa investigación, no hemos de olvidarlo.

En ese sentido estos últimos días en la prensa se ha llegado a acusar de racista a Hume, razón por la cual va a ser cambiado el nombre de uno de los edificios de la universidad de Edimburgo que hasta ahora se llamaba: "*la torre de Hume*". Claro que, por razones similares, otras veces ha sido catalogado como esclavista Aristóteles. ¿Hubiera podido no serlo? Seguramente no, de la misma manera que tampoco pudo ser ciclista. Es curioso pero no se ha hecho lo mismo con Jesucristo, que nunca criticó ni el machismo ni el esclavismo, a pesar de la omnipresencia de esas ideologías en su tiempo, de la mención constante que se hace de los esclavos en los Evangelios sinópticos y de que (el Jesús histórico) parece muy consciente de su existencia.

La *memoria histórica*, por poner otro ejemplo controvertido y actualísimo: ¿se podrá ejercitar en las aulas aludiendo a la libertad de cátedra? Sí, sin duda, la libertad de

cátedra da para mucho, como el papel, lo soporta todo, pero será tanto menos historia, cuanto más ideológica y cuanto más *memoria* sea, pues la memoria no es una categoría histórica, sino psicológica. Ya dijimos lo que significaba la palabra “*historia*”, con eso se resuelve bastante.

Así pues, la libertad de cátedra tiene que tener en cuenta la verdadera función docente. Porque, en rigor, ésta habrá de centrarse en la posibilidad de transmisión de conocimientos científicos propios de la disciplina de cada profesor sin ninguna traba. Eso excluye, por cierto, cualesquiera otras opiniones ajenas a su disciplina. Si soy profesor de dibujo o pintura no estoy amparado por la libertad de cátedra (de dibujo) para opinar, en el desarrollo de mi disciplina, sobre las invasiones israelíes en tierras palestinas o sobre el derecho al aborto, aunque quizá sí sobre el buen hacer o, en su caso, los defectos técnicos de las obras de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina o de cualquier otro pintor. Las opiniones deben ajustarse lo más posible al rigor científico del que es experto el profesor. En términos platónicos, toda consideración del profesor debe alejarse lo más posible del mundo de la “*dóxa*” o de lo opinable y subjetivo. No cabe hacer tampoco proselitismo político o ideológico, lo cual no obsta para poder transmitir ciertos valores o puntos de vista siempre de forma crítica. Imperando siempre la argumentación frente a la mera opinión, el respeto frente a la imposición, lo objetivo frente a lo subjetivo.

La libertad de cátedra está reñida, entonces, con todo tipo de adoctrinamiento e imposición. Por eso, sobre todo en los centros públicos, el profesor si no puede ser neutral, habrá de ser absolutamente crítico (ser neutral no es ser acrítico), por cuanto sus opiniones deben siempre respetar la libertad de los discentes (generalmente menores de edad) y la de los padres que seguramente han elegido ese tipo de enseñanza para que no inculquen a sus hijos ningún tipo de ideario religioso, moral o político de forma determinada y acrítica.

La libertad-para: mientras que la *libertad-de*, que también podríamos llamar *libertad genitiva*, supone, como vemos, una ausencia de trabas para realizar la función que le es propia al catedrático y al enseñante, la *libertad-para* implica una determinada potencia para realizar tales funciones de forma positiva. Es decir, supone la tenencia de una determinada potencia para llevar a cabo todo aquello que el profesor debe realizar en cuanto tal. Implica fuerza, poder. Alejémonos de todo idealismo: *la libertad*

es potencia, es poder, el poder de dominio del otro o de lo otro. Por eso, en este sentido, lo contrario de la libertad no es la esclavitud, sino la impotencia. Ahora bien, el poder no se suele conformar con el poder, sino que todo poder quiere conseguir algo, el dominio es para algo. En este contexto tendríamos que decir que habría que hablar necesariamente de una libertad-para.

Dicho de otro modo, solucionada la libertad genitiva, la libertad de hacer algo, hemos de plantearnos el para qué hacer ese algo o incluso el cómo llevarlo a efecto. Por continuar con el paralelismo con la gramática latina, sería la *libertad dativa*, la cual supone pensar en lo que se consigue. Implica, por tanto, cierta proyección *proléptica*, implica ciertos fines. ¿Qué es lo que he de conseguir una vez lograda la libertad genitiva? Esa pregunta supone una libertad dativa, una libertad-para.

Incluso, llevando al límite el paralelismo con la gramática latina, se podría hablar también de una *libertad ablativa*, que implicaría cierta dialéctica entre los sujetos que son libres a la vez. Implicaría co-libertad circunstancial. Dado que la libertad de los otros puede limitar la mía, implicaría cierto enfrentamiento contra aquel sujeto o institución que trata de recortar mi libertad y que supone la ablación de mi libertad, pues impide que mi potencia realice lo que puedo hacer, pero se encuentra con un recorte impuesto dentro del *horizonte personal* de mi libertad (*eje circular del espacio antropológico*) y que a la vez determina positivamente las circunstancias y límites de mi libertad.²⁹

En resumen, toda *libertad-de* es, en realidad, una libertad vacía, sin contenido. El hecho de que no tenga impedimentos a la hora de realizar cualquier cosa, en el contexto que nos ocupa, por ejemplo ejercer la enseñanza como profesor, no quiere decir que sea libre *para* llevarla a efecto, puede ser que no sepa bien mi disciplina o que no conozca los distintos métodos pedagógicos que pueda emplear, etc. Por eso hemos de hablar necesariamente de una *libertad-para*, de una *libertad positiva* y ésta sólo la tengo si tengo la capacidad para realizar determinadas operaciones, por ejemplo, las

²⁹ Sobre el horizonte personal e impersonal de nuestra libertad, vid: Bueno, G.; *El sentido de la vida*, Pentalfa, Oviedo, 1996,, p. 268 y ss. En relación a la idea de libertad genitiva, dativa y ablativa vid. Jesús G. Maestro: n. 55. Para el concepto de Espacio antropológico y sus tres ejes, vid.: “*Sobre el concepto de ‘Espacio antropológico’*”, Revista *El Basilisco*, Nº 5, noviembre de 1978 <<http://fgbueno.es/bas/pdf/bas10508.pdf>> [16/10/2020]

relacionadas con esa cátedra y esa disciplina que el profesor como especialista debe saber impartir.

No sólo es una libertad potencial (la potencia para hacer) sino que es también una libertad de autonomía y participación. Por eso de poco me vale no tener impedimentos legales o físicos (libertad-de) para ser catedrático o para ser profesor e impartir la disciplina correspondiente, si realmente no se tienen adquiridas o se han perdido las capacidades correspondientes para hacerlo, por ejemplo, si no tengo los suficientes conocimientos para ejercer (positivamente) mi disciplina en plenas facultades psicológicas, algo, por cierto, que no se cuida mucho en la enseñanza pública en España.

Entre los contenidos de esa libertad-para entraría también, por supuesto, la posibilidad que tiene el docente de elegir la metodología didáctica más adecuada para transmitir los contenidos. En el fondo, estas dos cosas: elección de contenidos adecuados y de métodos idóneos, materia/forma, es lo que diferenciará a cada profesor en la realización de su libertad-para y, en definitiva, de su profesión.

Ciertamente, la libertad de cátedra, al menos en enseñanza media, es sobre todo libertad didáctica o, dicho de otra forma, libertad para elegir los métodos didácticos más apropiados en cada momento, así como elegir también el método de evaluación más objetivo. No obstante, el profesor, dado que tiene potestad para diseñar el programa de tal modo que se ajuste mejor a los alumnos (método de exposición, transmisión y adquisición de conocimientos) tendrá también, en parte, sólo en parte, potestad para modificar, elegir o concretar los contenidos: ejemplos apropiados, experimentos o prácticas adecuadas, elección de la profundidad adecuada, etc. Eso influye mucho sobre los contenidos indudablemente, así como en la calidad del aprendizaje, por supuesto.

Es evidente que ambas libertades se coimplican de alguna manera. Desde el punto de vista de la praxis, la libertad-para (poder) enseñar algo de la disciplina de referencia, presupone siempre la libertad-de, es decir, estar libre de ataduras o constricciones legales o del tipo que sean. Bien es verdad que puede ocurrir que haya un régimen político que deje a los profesores libres de constricciones legales, pero que, sin embargo, un profesor no enseñe, por vagancia o ineptitud o cualquier otra causa lo que sabe de su disciplina. En ese extraño caso lo que falla no es la libertad-de,

evidentemente, sino la libertad-para. Pero si así fuese lo que habría que quitar a ese catedrático o a ese profesor no sería su libertad (de), sino su cátedra, su puesto de profesor, pues parece dar muestras de desconocer lo que implica su libertad, su potencia de enseñar, de investigar, su potencia para hacer, su libertad para desarrollar su saber y transmitirlo a los alumnos.

Esto quiere decir que la relación que hay entre la libertad-de (cátedra) y la libertad-para (desarrollar esa cátedra) no es simétrica. La segunda implica la primera, pero, como vemos, la primera no implica la segunda, porque puede ser que el catedrático o profesor en cuestión no ejercite todo el potencial que encierra su conocimiento “*catedricio*” (permítasenos el neologismo). La libertad-para ser catedrático o profesor es la capacidad que tiene para hacer aquello que, precisamente porque es capaz de hacerlo y lo hace, le convierte en lo que es: catedrático o profesor. Es lo que puede hacer y hace el catedrático o profesor lo que le hace ser más libre-para desarrollar su profesión. Porque sólo él puede proyectar (*finis operantis*) sus enseñanzas, hacer *prolepsis*, hacer planes y programas, realizar programaciones dirían los pedagogos, siempre mediante determinadas *anamnesis*, que serán tanto más potentes en su eficacia cuanto mejor planificadas estén, es decir, cuanto mejor haga esas *anamnesis* en las que se basan los elementos de su programación y cuanto mejor conozca las consecuencias de sus ulteriores acciones. Por el contrario, será tanto menos libre cuanto peor conozca esas consecuencias y tanto más cuanto más conciencia tenga de la necesidad y de los límites de éstas. Su libertad como catedrático o como profesor está en las obras *catedricias* que haga (*finis operis*) y en cuanto éstas sean consideradas propias de su persona, de modo que su *finis operantis* pueda hacerlo coincidir con su *finis operis* lo más posible, algo que sólo podrá realizar mediante el desarrollo de su disciplina.

Es curioso que mientras que la libertad negativa afecta por igual y de forma uniforme a todos los profesores (siempre y cuando no haya a su vez discriminación de algún tipo: racial, religiosa, lingüística³⁰), la libertad positiva es diferente y versátil según los casos. Se puede modular en razón de distintas variables: la propia formación y conocimientos del profesor, su implicación, la disposición y nivel de los alumnos, las

³⁰ En la España de las autonomías parece evidente, menos para los nacionalistas e independentistas, que existe una grave discriminación lingüística que en el fondo está afectado a muchos ámbitos de la enseñanza sobre todo porque no se cumple ni se hace cumplir el artículo 3.1 de la *Constitución*.

circunstancias sociales del entorno educativo y del centro, el método didáctico elegido, así como, y esto nos parece importante, el que el centro educativo sea privado, tenga un ideario más o menos rígido, o sea público.

Este juego de *libertades del/para, negativa/positiva* es un juego tan oscuro como confuso. Sobre todo porque muchas veces podemos disfrutar de una libertad negativa, una libertad-de, y, a la vez, sufrir la ausencia de una libertad-para. O a la inversa, podríamos ser muy capaces de realizar como un buen catedrático o como un buen profesor nuestra disciplina y, sin embargo, no tener libertad-de ejercicio porque hay algún impedimento político, legal o físico para ello.

En cualquier caso, si hablamos de la enseñanza media, quizá nunca haya habido tanta libertad de cátedra, pero, por otra parte, es posible que nunca haya habido tan pocos catedráticos. La figura del catedrático de instituto prácticamente ha desaparecido. No hay posibilidad real de llegar a serlo, ni tampoco cabe apenas la posibilidad de promocionar a la universidad. De hecho no cabe la posibilidad de promocionar en absoluto. La profesión de profesor de instituto es una profesión truncada desde que se accede a ella.

Desde el punto de vista profesional en los institutos tanto si hablamos de la *libertad-de*, como de la *libertad-para*, ambas libertades están truncadas, pues en la actualidad si ser profesor es difícil, ser catedrático es prácticamente imposible y, por otra parte, la excelencia en los conocimientos no es valorada ni reconocida objetivamente. Y esto último es válido tanto para los alumnos, como para los profesores. Se han dejado de privilegiar los conocimientos, para potenciar las meras formas, las meras metodologías que, por ser consideradas en sí mismas, resultan vacías. Formas pedagógicas que, por otra parte, no están exentas de ideologías políticas, pero que en el fondo son vacuas en cualquier caso. El mito de la pedagogía ha producido un vaciamiento de contenidos importante: *pedagogismo, psicologismo y emotivismo* se subliman e imperan por doquier en la enseñanza media. Ahora sólo se habla de recursos: recursos didácticos, recursos tecnológicos, centros de profesores y recursos... Pero ¿para enseñar qué? ¿Qué es eso que hay que enseñar tan importante que necesita tantos y tan caros recursos? De eso no se habla casi nunca. Se dan siempre por supuesto. Resulta sospechoso cuando menos por más que todo el mundo parece considerarlo progresista. Pero ¿qué progreso es ese tan equívoco? El progreso, si

hemos de situarlo en alguna parte, ha de ser en lo que hace y aprende el alumno. No en otro sitio. Y eso no se ha demostrado todavía porque ni siquiera ha sido mostrado.

Para qué queremos catedráticos si ya hemos conseguido convencer a los profesores que lo importante son las meras formas, y que con esto hemos conseguido que los alumnos crean saber, porque así lo manifiestan los profesores en sus informes (pedagógicos). Y los padres, felices ellos, creen en lo que los profesores ponen en sus informes y, además, creen ver felices a sus hijos. De esta forma, todos contentos. El populismo educativo produce adormecimiento y conformismo, tanto socialmente como en las propias instituciones educativas. Narcisismo formal y formalista de la educación que se quiere reflejar, no sin dificultades, en las propias encuestas y pruebas de rendimiento académico como las pruebas PISA o similares. Pero la conclusión parece obvia, el adormecimiento y la falta de importancia o incluso el descrédito de los conocimientos, exigidos sólo formalmente, está produciendo monstruos. Y destruyendo o desfigurando al profesor como trasmisor de conocimientos.

Por todo ello, en la enseñanza media al menos, ni se potencia el conocimiento entre los alumnos, ni entre los profesores. Vacuidad generalizada de contenidos, exaltación de recursos. Los contenidos curriculares son lo de menos y en el caso de que se conviertan en un obstáculo para el alumno, se hace una *adaptación curricular*. Mejor no explicamos qué es eso, pero es evidente que con ella el alumno no se adapta al currículum, sino el currículum al alumno, de igual modo no es el alumno el que se adapta al profesor, sino el profesor al alumno: paidocentrismo, pedagogismo y psicologismo lo anegan todo. La educación ha de ser motivacional, se dice. Pero pareciera que motivacional es sólo lo sensitivo, lo emotivo, lo afectivo, no el conocimiento. Éste es un alimento que hay que tomar edulcorado porque sabe mal. Ahora bien, el ámbito de lo emocional, de lo sentimental, de lo pasional, desligado además del ámbito del conocimiento, resulta ideológicamente muy manipulable y por eso nos aleja de la libertad, tanto al alumno, que de esa manera nunca podrá llegar a ser libre, como al profesor, que no podrá ejercer su libertad de cátedra. Entonces ¿por qué no se pueden utilizar los conocimientos para enseñar, instruir y además estimular a los alumnos? No, no puede ser, eso es muy aburrido, además habría que hacerlo mediante tediosas clases magistrales impartidas desde una cátedra, hoy ya convertida en humilde silla, por un profesor conocedor de su disciplina y, por ello, libre. Libre,

sobre todo, de todos esos prejuicios pedagogistas, emotivistas e ideológicos. ¡Ay!, pero eso ya no parece posible. ¿Dar una clase magistral? ¡Qué horror! No hay nadie que la aguante o que la siga. Deben pensar que una clase magistral ha de entenderse como una clase pasiva para los alumnos. El método socrático no deja de ser magistral sin ser por ello pasiva. En cualquier caso ¿hay algún pedagogo que la aconseje? Tampoco hay nadie que no la critique. ¿Por qué? ¡Ah! debe de ser porque está llena de contenidos, no de emociones motivadoras, ni de nuevas tecnologías llenas de imágenes, que están muy bien, no las rechazamos en absoluto, pero que resultarían vacuas sin palabras, es decir, sin ser interpretadas. Una imagen no vale más que mil palabras, sino que sin palabras, sin conceptos, no vale absolutamente nada. ¿No será que quien critica los viejos métodos es porque se ve incapaz de pasar tantas y tantas horas que tiene un curso llenando esas horas de contenidos y de conocimientos explicativos, no siempre motivadores, es cierto, con la única finalidad de hacer comprensible ese saber a sus alumnos? ¡Perdón por no decir *alumnado*! Si lo hiciéramos estaríamos cayendo precisamente en lo que criticamos. Formas, meras *performances*. Fuegos fatuos de afectación lingüística y de pedagogismo inclusivo, pues se piensa que cambiando el lenguaje, se cambia ya con ello la realidad que ese lenguaje representa. Pura afectación, postureo ético.

4.2. Política y pedagogía

Tomemos ahora la expresión *libertad de cátedra* como si fuese una idea filosófica trascendental. Eso quiere decir que como tal idea traspasa varios ámbitos categoriales y al traspasarlos queda impregnada y determinada por ellos. Por una parte, por cuanto a la idea de libertad se refiere, estaría determinada por las categorías políticas principalmente, mientras que la idea de *cátedra* o de enseñanza lo estaría por las categorías epistemológicas y pedagógicas. Así pues, la libertad de cátedra quedará representada en las leyes de cada Estado dependiendo del juego que se haga o se pueda hacer entre esos dos grandes ámbitos categoriales: política y pedagogía. El resultado dependerá de la concepción pedagógica que se tenga de la política, pero, sobre todo, de la concepción política que se tenga de la pedagogía y del conocimiento.

Amor y pedagogía sí, desde luego, pero, a pesar de Unamuno, aunque no sin él, preferimos escoger en este caso el par *política y pedagogía*. El par unamuniano seguramente tendría prioridad (temporal), pero no tendría la primacía (axiológica). El

primum no necesariamente es el *summum*. En cualquier caso *política* y *pedagogía* aun siendo categorías diferentes y distinguibles, no podrán separarse en realidad, serán autodependientes. Platón, creemos, sería el máximo exponente de esta dialéctica. El político en realidad no es más que un pedagogo (a veces en forma de demagogo, eso es lo malo) de los adultos, el educador de los mayores que deben ser conducidos ($\alpha\gamma\omega$) [ágo] para que la eutaxia de la polis sea posible. Lo cierto es que cuanto mayor y mejor pedagogía se haga, menos coerción y menos violencia serían necesarias por parte del Estado. Sin una buena educación, sin un buen bachillerato es imposible la libertad y por ende la democracia. Y, a la inversa, el pedagogo (dicho ahora en el sentido etimológico) se podría decir que es el político de los niños. De igual modo, cuanto mayor y mejor pedagogía menos violencia y coerción será necesario ejercitar en las aulas.

Estas dos funciones se distancian más o menos según el régimen político que se tenga en cada Estado, pero nunca parece que lleguen a separarse, de tal modo que nunca se puede llegar a reducir el pedagogo al político o el político al pedagogo. En la práctica la libertad de cátedra se da tanto más cuanto más independientes se mantengan ambas funciones, algo que no siempre ocurre. Independencia aquí no quiere decir separación o incomunicación. Cuanto menos ideología política se de en las aulas, cuanto menos imposición o constricción legislativa haya en la enseñanza, más posibilidades habrá por parte de los profesores de lograr una libertad de cátedra efectiva en sus enseñanzas. El adoctrinamiento ideológico y político tiene que estar contenido y, a ser posible, no debería entrar en el aula sin haber pasado por algún filtro de neutralidad y crítica filosófica. La labor del maestro tiene que ser quizá más crítica que neutral, aunque, a decir verdad, tendrá que ser más neutral cuanto menos edad tengan los alumnos. Por otra parte, será tanto menos neutral cuanto más autoritario o dictatorial sea el régimen político en el que nos encontremos. En estos regímenes políticos siempre se tiende a considerar que el Estado debe educar la totalidad de la personalidad y nada puede quedar al margen de la educación. En ese caso la libertad de cátedra quedaría subrogada al totalitarismo político. Si todo ha de quedar políticamente regulado, con más razón si cabe, ha de estarlo también la pedagogía. Entonces la pregunta es ¿cuál es el margen de libertad que le queda al enseñante? Principalmente la que le deje el político. Ahora bien, si bien es cierto que el

totalitarismo pedagógico no siempre coincide con el totalitarismo político, también es verdad que si se da el segundo, casi siempre se da como consecuencia el primero. Ambos, no obstante, coinciden en dejar poco campo para la libertad de cátedra y para la libertad de enseñanza.

5. El conocimiento como condición necesaria pero no suficiente para la libertad de cátedra

5.1. La libertad de cátedra ha de saberse aplicar a los estudiantes

Hablemos primero un poco de la libertad de los estudiantes, después volveremos sobre la libertad de cátedra para ver qué relaciones encontramos. En principio podría sostenerse que gozan de cierta libertad, es cierto. Ellos, sus padres al menos, gozan, no sin ciertos límites, de libertad de elección: de elección de centro, de asignaturas, de itinerarios, etc. Ahora bien si la libertad de cátedra no contempla la libertad de no enseñar, al menos de no enseñar la materia que imparta cada cual, porque eso perjudicaría el derecho de aprender de los alumnos, si pensamos por tanto en la libertad de enseñar ¿podríamos pensar, por contraposición, en la libertad de aprender? Esta es la pregunta, ¿existe una correlación entre la libertad de enseñar, entendida como libertad de cátedra, y la libertad de aprender? En la *Universidad de Berlín*, fundada en 1811, se habla por primera vez de ambas cosas, de *libertad de enseñar* (*Lehrfreiheit*) y de *libertad de aprender* (*Lernfreiheit*).

Si la libertad de enseñanza o la libertad de cátedra son asuntos controvertidos, como estamos viendo, no lo es menos la de aprender, si es que podemos hablar siquiera de ella. En primer lugar porque, en rigor, encierra una paradoja que parece de peso y que ya Platón la trató en el *Menón*: ¿acaso somos libres a la hora de elegir aprender lo que no sabemos todavía? Porque si ya lo sabemos entonces no podemos elegirlo, y si no lo sabemos, tampoco, porque ¿cómo elegir si deseamos saberlo o no si no sabemos de qué se trata todavía? El estudiante, en cuanto tal, siempre estará sumido en esa paradoja, pues ¿cómo va a ser libre para aprender o para elegir la enseñanza en la que aún no está formado y que desconoce por completo o casi? ¿Cómo elegir lo que se ignora? No cabe libertad en eso. Y la elección será tanto menos libre cuanto más desconocimiento tengamos de aquello que elegimos. Y eso es lo que le pasa casi

siempre al estudiante, pues ignora tanto el contenido de la materia elegida, como su desarrollo, sus implicaciones y, por lo tanto, en el fondo, las propias razones para su elección. En ese sentido no es libre en absoluto para elegir conocer algo.

De unas décadas para acá, el afán por hacer de la enseñanza, pero también del aprendizaje, algo democrático, ha supuesto tener que otorgar a los estudiantes una libertad que en realidad no tienen, que aún no tienen o no pueden tener en su mayor parte. Esa seudodemocratización, potenciada por la ideología de lo políticamente correcto, ha hecho que se les atribuya a los estudiantes capacidades decisorias para las que presumiblemente no están capacitados del todo. No se le puede dejar decidir a un estudiante antes de enseñarle cuáles son y cómo se usan las herramientas racionales, precisamente porque son estas herramientas las que ha de saber usar para una mejor elección y, en definitiva, para un mejor conocimiento de la realidad. Luego, primero habrá que enseñarle incluso aquello que no quiere o que le disgusta aprender.

Si queremos formar, desde la libertad (de cátedra), individuos que, a su vez, sean libres, no se les puede dejar libres. Al menos no desde el principio. Podrán decidir, desde luego, pero en rigor no lo podrán hacer libremente. Y aunque lo hagan de facto, la elección es en realidad ficticia. Si queremos formar individuos racionales, bien formados y, por tanto, libres, no podemos caer en un falso *dialelo* de suponer que ya lo son, porque pueden, desde sus presupuestos, desde su natural irracionalidad crítica o desde su crítica irracional, romper los propios instrumentos de racionalidad que pretendemos enseñarles. Por eso resulta tan desmoralizador y a veces arduo, tanto para el docente como para el discente, tener que enseñar disciplinas que el alumno aún no sabe de qué tratan ni para qué pueden utilizarlas. La elección de los alumnos en la mayoría de los casos se hace a ciegas o de forma muy condicionada. No se puede disfrutar de un juego sin haber aprendido primero las reglas del juego. De igual modo, cómo va a poder el alumno disfrutar de la filosofía, de las matemáticas o de la historia antes de saber filosofía, matemáticas o historia. La espontaneidad (de elección) de los niños o de los adolescentes, sin dejar de ser sincera, no debe confundirse con la verdadera libertad. Son todavía como los esclavos de la caverna de Platón, están en el fondo de aquella. Será después de un *duro y obligado* ascenso en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando lograrán en cierto modo ser libres, no antes. Sin conocimiento no cabe libertad. Por eso, cuando el esclavo haya dejado de serlo, sólo

entonces por cierto, se verá obligado a bajar a la caverna. Pero ya no será para sentarse en su antiguo banco (*subsellium*). Ahora ya gozaría de cátedra y desde ella también de más libertad.

Si la educación quiere ser excelente, no se puede lograr haciendo que ésta sea formalmente democrática. La educación si quiere ser verdaderamente democrática, curiosamente tiene que empezar por no serlo, al menos al principio. Como decía Espinosa, si la libertad se puede definir como *la conciencia de la necesidad*, los discentes todavía no tienen dicha conciencia, es decir, no pueden tener libertad cuando no hay apenas conocimiento³¹.

Volvamos ahora a la libertad del profesor. Partimos, después de lo dicho, de que la libertad de cátedra, lo mismo que cualquier otro ejercicio de libertad, no se da de forma aislada, en el monismo sería ridículo hablar de libertad. Partiendo del principio de *symploké* toda libertad es co-libertad, es decir, es una libertad entre otras libertades posibles colindantes y que se interfieren entre sí³². Tampoco es un simple indeterminismo (desconexión de todo con todo).

¿Qué otras libertades tienen relación con la libertad de cátedra? Entre otras, la del discente principalmente, que es la que nos interesa ahora. Pues la libertad de cátedra presupone ya en el alumno, sobre todo si estamos hablando de alumnos de enseñanza media, cierto grado de libertad y, por tanto de conocimientos o también de urbanidad, que deje libertad al profesor para dar sus clases por ejemplo, algo que a veces no ocurre o que incluso llega a ser prácticamente imposible.

³¹ “Así, pues, cuanto más nos esforcemos en vivir bajo la guía de la razón, más nos esforzamos en depender menos de la esperanza y librarnos del miedo, y en el dominar, en cuanto podemos, a la fortuna, y en dirigir nuestras acciones con el consejo seguro de la razón”. Espinosa, B.- *Ética*, IV, 47 esc. Ser libres es ser esclavos de la razón, ser libres es, como decía Espinosa, ser conscientes de la necesidad. Sin ésta no cabe libertad, por eso entendemos que la expresión “libertad de cátedra” si no llega a ser exactamente una tautología si es en realidad un pleonismo, pues no puede haber libertad sin conocimiento (sin cátedra). Para el desarrollo de toda esta idea de la ausencia de libertad del discente vid. Sánchez Tortosa, J.; *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Ed. Akal, Madrid, 2018.

³² Desde el *materialismo filosófico* podríamos decir que la libertad humana tiene dos horizontes principales que la limitan: uno *impersonal* (*eje radial del espacio antropológico*, causalidad eficiente), que en este caso nos interesa menos y otro de carácter *personal*, relacionada con los *ejes angular y circular*. A nosotros, en este caso, nos interesarían, sobre todo, las limitaciones que unos seres humanos imponen a otros con sus *prolepsis*, causalidad final.

Desde el punto de vista didáctico la libertad de cátedra se puede ejercer, se debe ejercer, más que enseñando dogmáticamente, salvaguardando también la propia libertad y capacidad de aprendizaje del alumno. Y es aquí donde queríamos llegar. Es decir, la libertad de cátedra bien ejercida, entiéndase, no sólo llega hasta donde llega el conocimiento del maestro, sino hasta dónde puede llegar el buen hacer didáctico del maestro, pues éste ha de dejar que sea el propio alumno el que aprenda lo más (libremente) posible por sí mismo. La libertad de enseñar del docente implica cierto tipo de libertad en el discente, al menos aparente o psicológica. Porque de no ser así, la libertad de cátedra se puede convertir para el alumno en una imposición dogmática desde la cátedra. El alumno ha de tener cierto grado de libertad para aprender o no, si llega el caso, pues, aunque le forcemos como dice Platón en el Mito de la caverna a ascender en el conocimiento, poco se puede hacer si se empeña en no hacer nada (en no “girar la mirada”) o no tiene la suficiente capacidad intelectual. Ahora bien, una vez ha decidido acompañar al maestro en el conocimiento y poner empeño en ascender, hay que dejarle espacio y tiempo para que lo haga. Enseñar no es empujar, o, al menos, no siempre. En todo caso, parafraseando a Platón, es, sobre todo, dirigir la orientación de la mirada. Aquí es, en ese ejercicio, donde confluyen la libertad de cátedra, la libertad docente, con la libertad del discente.

El famoso pasaje del esclavo del *Menón* puede escogerse como ejemplo de cómo la libertad de cátedra, en relación con el aprendizaje, consiste, entre otras cosas, en dejar espacio de maniobra al alumno, en dejar de ser por parte del maestro (de alguna manera) dogmático, en dejar de ejercer todo el tiempo de catedrático o de profesor. Hay que dejar que el alumno también pueda equivocarse. El maestro, en ese caso Sócrates, es libre de escoger el modo de explicar y demostrar algo controvertido: que *aprender es recordar*. Se trataría de cómo puede hacer Sócrates, es decir Platón, que el alumno llegue a la conclusión, una conclusión no libre, por cierto, pues la geometría es una ciencia categórica, como toda ciencia, y en ella no cabe libertad de pensamiento, cómo hacer, decíamos, que el alumno llegue *por sí mismo*, esa es la cuestión, a la conclusión y pueda pensar el problema “desde dentro”³³, sin imposición catedrática o

³³ A este respecto es interesante también el mito platónico de Theuth y Thamus. Éste puede interpretarse desde nuestra perspectiva, sin perjuicio de que el mito trate en realidad del descubrimiento de la escritura. Cuando Theuth presenta su descubrimiento, la escritura, al rey Thamus, éste encuentra

dogmática, que también podría hacerse, desde luego. Que con la sola ayuda o guía del maestro o, como decíamos antes, con la sola orientación de su mirada pueda llegar al objetivo o conclusión deseada. No que sea el maestro desde fuera, como dice Thamus de la escritura, el que, aun siendo libre para hacerlo y acabar, por cierto, mucho antes, se tome todo el tiempo necesario para que sea el alumno el que, a través de sus confusiones y errores, a través del ejercicio de su libertad de pensamiento inmaduro, que sería caótico, desorganizado y poco fértil sin la ayuda del maestro, llegue a la verdad que desconoce o que, dicho en términos platónicos, “no recordaba”. Cuando el maestro, que irónicamente dice no saber, conduce, sin embargo, a un esclavo hasta la solución del problema *que no recordaba*, lo ha de lograr sin imposición dogmática. La libertad del esclavo que aquí se pone en juego según va apareciendo, no es meramente psicológica, pues éste va escogiendo los caminos más adecuados y los abandona cuando es consciente de sus errores objetivos. Él mismo va haciéndose consciente de la necesidad científica a la hora de hacer geometría. La libertad consiste, en un primer momento, como decía Espinosa, en la conciencia de la necesidad.

Desde esta perspectiva didáctica parece como si la libertad de cátedra implicase enseñar positivamente (en el sentido de *mostrar o demostrar*) lo menos posible. Dicho de otra manera, implica que el maestro intervenga lo menos posible, que no adelante casi ningún tipo de contenido resultante. Que se privilegie en cierto modo el proceso de aprendizaje sobre el de enseñanza y en hacer que el alumno ejerza su aparente libertad hasta que se haga consciente de la necesidad a la que se ve sujeto su discurrir. El maestro debe comprender que en su hacer docente él no es, desde luego, lo más

algunos inconvenientes que tienen que ver con el aprendizaje y con la interpretación de lo escrito como un conocimiento ya logrado e inamovible: “Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría”. Pero él le dijo: “¡Oh, artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros, juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo *desde fuera*, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad”, Fedro (274d-275b). Aquí las letras, es decir, los libros, harían para Platón, que todavía no encuentra en la escritura un método apropiado de enseñanza, el mal oficio del maestro que enseña dogmáticamente.

importante, que su libertad de cátedra está codeterminada por la libertad de aprendizaje del discente. Es más importante el proceso de descubrimiento del alumno, que el lícito derecho a enseñar mostrando por parte del maestro proponiendo o incluso imponiendo el resultado antes de que el alumno lo descubra, que también podría hacerlo. No se trata de imponer su verdad, la del maestro, pues entonces estaríamos hablando de libertad subjetiva más que de verdad científica.

Entendemos que éste es un ideal didáctico de actuación. Desgraciadamente en la práctica no siempre hay tiempo para todo este proceso, pero sí es aconsejable practicarlo a menudo para no convertir la libertad de cátedra en una imposición de cátedra. El maestro nunca puede suponer un obstáculo ni una limitación para el alumno.

Conseguir que el alumno aprenda por sí mismo (expresión que nada tiene que ver con *aprender a aprender*) o, como dice Platón, que "*aprenda desde dentro*"³⁴, que piense lo que aprende, que lo aprehenda, es muy difícil. Algo que sólo está al alcance de los buenos maestros y de los alumnos aventajados. De no hacerse así, más que de enseñanza o de instrucción tendríamos que hablar de adoctrinamiento. La didáctica no sólo no puede ser dogmática, sino que ni siquiera puede cerrar caminos. Debe enseñar a "volar" por sí mismos a los alumnos, pero no a dirigirles su vuelo o a establecer sus destinos.

La luz del maestro debe iluminar no sólo su camino. Debe abrir también otras posibilidades. El maestro tiene que iluminar pero dando la menor sombra posible de sí mismo. Él es necesario, sin duda, el alumno sin un maestro no tendría, al menos al principio, "luces" suficientes para enderezar la mirada hacia un camino iluminado.

La paradoja de la libertad de cátedra confluye con la paradoja de la libertad de enseñanza, porque la libertad del maestro es necesaria hasta donde empieza la del alumno. Pero ésta no debe ser entendida como la pudiera entender el alumno inconsciente del proceso en el que está, que generalmente considera al profesor, no como una fuente de conocimiento y por ende como una fuente de su propia liberación aprendiendo cosas de él, sino que en muchos casos lo considera como un policía, un represor de su supuesta libertad, alguien que no le deja salir del aula, que pretende

³⁴ Vid. n. anterior.

tenerle encerrado para enseñarle una disciplina que él ve inútil. Los mismo que pensaban, sin duda, los esclavos de la caverna platónica. Que en su caso no querían ser liberados por quien ya había abandonado la silla del que no sabe (*subsellium*).

La libertad de cátedra no sólo supone una libertad negativa para el maestro, sino que supone también cierta libertad positiva, pero no impositiva. No sólo hay libertad donde hay conocimiento, sino donde el maestro procure la liberación de los alumnos. La libertad de cátedra tiene también una función de carácter ético positivo: la necesidad de liberar enseñando.

El esquema pedagógico que proponemos sigue siendo, en parte, igual al platónico. Pero la libertad y el poder con el que cada uno de los polos (docente-discente) ejerce su fuerza posiblemente haya cambiado en la modernidad. El profesor apenas puede ejercer su libertad de cátedra ni su libertad de enseñanza. No tiene tanta libertad de acción como para ejercitar su profesión con el tiempo y la dedicación necesarias. Además los alumnos se lo van a impedir constantemente y el sistema educativo, el español al menos, le va a permitir al alumno más libertades que al profesor. Es tan garantista para el alumno, tan paidocentrista, que el profesor se suele encontrar indefenso e inerte ante esta situación de generalizada indisciplina o de protestas y reclamaciones, la mayoría, por no decir la totalidad, meramente formales, por parte de alumnos o padres. Repárese en un detalle nada nimio, nunca se reclama un examen, una nota o una evaluación por razones de contenido o de conocimiento. Es más, el planteamiento de éstas se suele hacer de tal modo que el reclamante suele manifestar su opinión como si el hacer del docente estuviese movido también por otra opinión tan válida al menos como la de él. De ese modo el litigante pretende situar al profesor a su misma altura y sólo con eso ha ganado terreno, al menos si el profesor se lo cree. De esa forma el profesor pierde libertad y sobre todo poder. Porque, como ya dijimos, la libertad no sólo es saber (conciencia de la necesidad) sino poder. El alumno, se ha convertido en alguien que encierra cierto peligro para el profesor, un peligro que aunque casi siempre es latente no es por eso menos limitante.

Así pues, la tarea del profesor como tal, vista desde la atalaya de su libertad, no sería otra que la de proponer, disponer o incluso a veces imponer con disciplina, su propia libertad a los alumnos. Algo que suena contradictorio, pero, en realidad, en eso consiste enseñar en libertad y desde la libertad. Porque sin libertad de cátedra ya no

se puede imponer la libertad, sino el esclavismo ideológico, propiciado muchas veces por el poder de turno o el servilismo idiota (particular) de quien enseña de forma dogmática por imposición. Porque el profesor, si enseña algo, sea esto lo que sea, ha de procurar que sea algo pensado “desde dentro” por los propios alumnos, incluso aunque lo que tengan que pensar sea algo apodíctico, como un teorema o una ley de la mecánica de Newton. Si no hace eso, ya no está educando en libertad, sino que está aleccionando o adoctrinando. Enseñar en libertad, desde la libertad y para la libertad se hace a cambio de que el alumno deje de ser *idiota* e *imbécil*, dichas ambas palabras en su sentido etimológico³⁵.

Dice Plutarco sobre esto algo que, en parte, sigue siendo válido en la actualidad: “educar a los hombres no es como llenar un vaso, es como encender un fuego [...]”³⁶. La verdad es que llenar el vaso entendemos que también es necesario, imprescindible. Sin embargo, es algo que, como ya hemos dicho muchas veces, se está olvidando hoy muy a menudo. Sin duda lo más importante es encender o avivar el fuego, porque el fuego los alumnos ya lo traen, están llenos de curiosidad, al menos cuando son pequeños, pero se va apagando, sobre todo con el surgir de la adolescencia. Y ese fuego no es otro que el fuego de la curiosidad por el saber y el fuego de la limitada libertad para aprender, que sólo puede crecer desde la libertad de enseñar, que no es más que mostrar los recursos para ello, enseñar a caminar, sin empujar como decíamos antes, conducir al niño, esa es la verdadera labor del pedagogo, hoy quizá desvirtuada.

Recordemos que la palabra *pedagogo* viene etimológicamente de: παιδός [paidós], que significa niño, más ἄγω [ágo], que significa conducir. El pedagogo era, en un principio, el esclavo que llevaba al niño a la escuela. Sin embargo, es evidente que hoy parece que se han invertido los términos, el pedagogo es el que pretende enseñar (lo que no sabe) y el maestro, en cambio, es el que se ha convertido en el esclavo, no tanto del pedagogo directamente, que en muchas ocasiones nunca ha dado clase de forma

³⁵ *Idiota* es un término que proviene del griego ἰδιωτής [idiotés] y, a su vez, de ἴδιος [ídios] que significa propio, particular. Así pues, el idiota es el que vive en su mundo particular, ignorante de todo, que, como diría Heráclito, no ha descubierto el logos común, por eso vive en su mundo. *Imbécil*, por otra parte, proviene del latín, *in-baculum*, que significa, sin bastón. Su significado etimológico es mucho más controvertido pero podría entenderse que el imbécil es, pues, el que no lleva bastón. Quizá porque es demasiado joven e inexperto. O incluso el débil que no tiene donde apoyarse, que no lleva bastón pero lo necesita.

³⁶ PLUTARCO. “Sobre cómo se debe escuchar”. En: Obras morales y de costumbres. *Moralía I*, Madrid, Gredos, 1992, p. 193.

regular, sino del político que se sirve del pedagogo para hacer su demagogia. Así pues, la pedagogía ha dejado de ser la disciplina que sirve para conducir al niño, para ser la disciplina que sirve para conducir, casi por imposición, al maestro en el manejo de su propia disciplina. Lo cual es, a nuestro parecer, presuntuoso cuando menos, pues es tanto como querer enseñar al profesor cómo debe enseñar su disciplina, la cual, a su vez, y he aquí lo paradójico, es desconocida por la propia pedagogía. Por eso en la actualidad la pedagogía que haya pretendido ser llevada al aula termina por convertirse, en la práctica, en una disciplina huera y cargada de pura retórica *vana*, *venal* y *banal*. Que habla de cosas tales como: aprender a aprender, competencias básicas o clave, puesta en valor, adaptaciones curriculares significativas, mediación, coeducación, unidad didáctica y... para qué seguir.

Decimos *vana* porque es ineficaz y entendemos que es ineficaz porque no se puede aplicar, ni se cuida de que realmente se aplique, convirtiéndose con ello en una simple “epididáctica” que, valiéndose de un lenguaje políticamente correcto, sobrevuela por los departamentos en forma de informes, pero sin entrar en las aulas. En el fondo es una verborrea con pretensiones. Algo que parece suficiente para el pedagogo-orientador pero, sobre todo, para el político pedagogo de turno. Basta con que esa palabrería *vana* se haga presente en todos los informes que el profesor se ve obligado a redactar.

Decimos *venal* no sólo porque la intentan inocular en vena desde que entras a trabajar en una institución de enseñanza, para que te acomodes a la nueva jerga, sólo eso, a la jerga, sino porque se vende, no sin éxito, a todas y cada una de las ideologías de cualquier partido político que haga o pretenda hacer una ley de educación (siempre sin contar con los profesores, por supuesto, aunque se diga lo contrario).

Y decimos *banal* porque, en efecto, es trivial e insustancial para cualquiera que entre en ella y quiera desentrañarla y ponerla realmente en práctica. Y todo ello por una razón de fondo: porque se ha olvidado de los contenidos o, en el mejor de los casos, de la didáctica de los contenidos particulares de cada disciplina. Un ejemplo para escándalo de cándidos o novatos: no existe una situación en la que, por ejemplo, se aprenda a aprender matemáticas y que una vez lograda sirva al alumno para seguir aprendiendo matemáticas, como tampoco se aprende a aprender a andar en bicicleta. Para aprender a andar en bicicleta hay que empezar por subirse en ella. Lo mismo

diríamos de las demás disciplinas. Dejémonos de retóricas, el estudiante que más aprende es casi siempre el que previamente ya más sabía. El *efecto Mateo* no sólo se da en la economía, también se da en la enseñanza: siempre consigue más el que más tiene. Efecto que no necesariamente coincide con el conocido en pedagogía como: *efecto Pigmalión* o *efecto Rosenthal*, que tiene que ver con la influencia que ejercen las expectativas que padres o profesores ponemos en un estudiante a la hora de mejorar sus resultados académicos.

Retomando lo que decíamos más arriba, si una de las claves de la libertad de cátedra consistía en dejar espacio y tiempo al alumno, en dejar cierto grado de libertad vigilada, para que pudiese aprender “desde dentro”, por sí mismo, podríamos concluir apresuradamente que si así lo lograra, entonces todos serían realmente *idiotas*, dicho sea también en su sentido etimológico. Pero justamente ocurre lo contrario, porque lo que realmente debe enseñar el maestro es aquello que Heráclito decía que te despertaba de la idiocia, a saber: el *logos*. Y el *logos* es común, por eso es comunicable a la vez que inteligible. La verdadera y en realidad única libertad se encuentra en el *logos*, en la razón universal y común. Sólo los “*despiertos*”, dice el efesio, conocen esa razón universal y, por tano, añadiríamos nosotros, sólo ellos serían libres³⁷. De esa manera podrían confluír la libertad de cátedra del profesor con la libertad del discente, de modo que aquella aparente libertad que le otorgaba su humilde *subsellium* (silla) deje de ser aparente y se convierta ahora en efectiva, es decir, podrá ya levantarse por sí mismo de su exigua silla, no sin el maestro al principio pero sí al final. El maestro tiene que olvidarse en lo posible de sí mismo, es decir, de sus propias convicciones o prejuicios. Precisamente porque ha de enseñar lo común. Pero esto común y comunicable, como decíamos, ha de ser pensado por cada uno de los aprendices de libertad. Y ello a pesar de que siempre es más cómodo, pero no por eso más digno ni conveniente, pensar lo que te digan que tienes que pensar (adoctrinamiento), que pensar por uno mismo lo que se debe o lo que cabe pensar.

En definitiva, la libertad de cátedra va unida a esa pequeña pero necesaria libertad para aprender que hemos de respetar en el discente. Una libertad en la que el profesor

³⁷ Para la diferencia entre “*despiertos*” [τοις ἐγρηγορόσις], por cuanto son los que atienden a lo común [κοινόν], es decir, al *logos*, frente a los “*dormidos*” [κοιμωμένων], por cuanto son los “*idiotas*” [ἰδιον] que sólo atienden a lo *particular*, vid. D-K (22 B 89), también (22 B 1).

es un mero intermediario que propone a crítica lo que él mismo enseña, porque, a la vez, ha de enseñar los propios instrumentos de crítica para que el alumno no haga un mero ejercicio de creencia de lo que dice libremente el profesor. En el fondo esa jerarquía que hay al principio, y debe haber, entre la *cátedra* del maestro y la *subsellium* o mera banqueta del alumno, se ha de mantener pero sólo para poder ser borrada al final del proceso educativo. Y es que la libertad de cátedra está dispuesta así con la finalidad de procurar la igualdad. La libertad presupone una desigualdad jerárquica (en el orden del saber) entre maestro y discípulo, pero sólo al principio, porque la finalidad es esa, la libertad, la libertad de crítica y de discrepancia que se ha de otorgar al alumno, la que terminará por hacer igualmente libres a ambos. Es más, sólo los buenos alumnos son los que terminan superando al maestro. Por otra parte, la libertad no presupone ni al principio ni siquiera al final la igualdad en el saber.

5.2. La libertad de cátedra no es lo mismo que la libertad de pensamiento

Todo el mundo podría estar de acuerdo en que los profesores deben gozar de independencia ideológica para impartir sus clases dentro de los márgenes que marquen las leyes, las ciencias y las verdades de éstas. Es decir, que la libertad de cátedra no puede servir, salvo esquizofrenia de la ciencia o del profesor mismo, para alterar la verdad determinada por las ciencias. No cabe hablar de *libertad de pensamiento* en las ciencias y tanto menos cuanto más rigurosa sea la ciencia que se imparta. El maestro que enseña una ciencia, en cuanto tiene que enseñar esos contenidos y por mucho que disfrute de una supuesta libertad de cátedra, en ese sentido quizá sea el menos libre de los agentes educativos. Y lo será tanto menos cuanto más científica sea su asignatura. Porque si el maestro tiene que enseñar, pongamos por caso, un teorema, una ley física o unos acontecimientos históricos, no puede modificarlos a su antojo, no cabe una libertad transgresora de la verdad científica. Su libertad no llega hasta ahí (horizonte impersonal de la libertad). Podrá modificar el modo de enseñar pero no el contenido. Tiene que enseñar lo que es. Las ciencias trabajan con esencias (*eje semántico*)³⁸. En estos casos, la libertad, por mucho que en ocasiones pueda hacer uso de la mentira³⁹, pues sin libertad psicológica no cabe la voluntad de engañar, está

³⁸ Vid. Bueno, G.; *Teoría de cierre categorial*, ed. Pentalfa, Oviedo, 1992, 5 vols.

³⁹ La *mentira pedagógica* no podría ser utilizada sin cierto grado de libertad del docente. Todo docente sabe que es conveniente a veces mentir al alumno diciéndole que ha progresado mucho o que su trabajo

reñida con la falsedad. El pensamiento científico, por lo que tiene de racional, sistemático y riguroso, no goza de libertad. En las ciencias, al menos en las más rigurosas, no cabe libertad: “¡libertad para qué!”. No somos libres para formular el teorema del *perpetuum mobile*. Por lo tanto tampoco somos libres de enseñarlo por mucha cátedra desde la que se hable. La libertad, como decía Espinosa, es la *conciencia de la necesidad*. Esa definición, en abstracto, también puede ser aplicada a la ciencia. Así pues, como ya decían los estoicos, no cabe libertad en las cosas que no dependen de nosotros, aunque sí la pueda haber en las que dependen y aun así no siempre. En ese sentido la autonomía del docente lo será tanto como lo sea la disciplina que imparte. Pues allí donde no cabe ni siquiera libertad de pensamiento, no podría caber tampoco la libertad de expresión o de cátedra en cuanto a ese contenido se refiere.

Cuando atendemos a los contenidos el último límite de la libertad de cátedra es la verdad científica, pero justamente ésta, para la cual no somos libres, es lo que nos terminará otorgando mayor libertad. Por ejemplo, el descubrimiento del principio de Bernoulli de la dinámica de fluidos, nos permite ser más libres, porque nos permite conocer las condiciones óptimas para poder volar, sin por ello romper la ley de la gravedad. Los aviones, aunque vuelan, y lo hacen entre otras cosas gracias a ese principio mencionado, no dejan por eso de pesar. Razón por la cual a veces desgraciadamente caen.

Así pues, la libertad de cátedra no se puede identificar con la *libertad de pensamiento*. Ya hemos dicho que, al menos en las ciencias más rigurosas (las que desde el materialismo filosófico serían calificadas como ciencias con metodologías α -operatorias⁴⁰), lo de la libertad de pensamiento es un *flatus vocis*.

La libertad de cátedra es una libertad de acción, de acción pedagógica, de libertad-de y de libertad-para enseñar, de libertad genitiva, pero también dativa e incluso podría decirse que ablativa. Por eso más que hablar de libertad de pensamiento en realidad sería mejor hablar de que el pensamiento sólo es posible en el hombre libre. El subordinado no puede ser libre.

5.3. Educación e instrucción como marcos diferentes de la libertad de cátedra

está bien hecho, aunque no sea así del todo, para no desanimarlo y para que siga esforzándose en esa dirección.

⁴⁰ Vid. n. 38

Nos parece que en términos generales la libertad de cátedra quedará en la práctica tanto más comprometida cuanto las leyes educativas sean, no más conservadoras, que también, por supuesto, sino cuanto más se preocupen por legislar sobre *educación* y menos sobre enseñanza o sobre *instrucción*⁴¹. Para decirlo con más claridad pero no con menos rotundidad, eso ocurre cuando el legislador, como ocurre en la actualidad, depone el valor del conocimiento en favor de otros valores tales como los sentimientos, las ideologías o incluso su preocupación por el bienestar y la felicidad de los discentes. De esa forma se acota la libertad positiva de cátedra, pero no porque se degrade la libertad, sino porque degrada la propia función de cátedra, o lo que es lo mismo, la función de enseñante, del docente, recordemos: *doceo*, enseñar.

La diferencia entre la *educación* y la *instrucción*, dicho de manera sintetizada, es que mientras la primera intenta intervenir en el individuo de forma integral, total, totalitaria se podría decir incluso, intenta influir en la persona, en la personalidad del discípulo, intenta educar, muchas veces de manera acrítica en valores éticos, morales, políticos o incluso religiosos si llega el caso, se preocupa de imponer de manera ideológica, credos y valores, de edificar la conciencia, en definitiva de concienciar o, digámoslo ya de una vez, de adoctrinar en una u otra dirección, la segunda sólo pretende, en principio, formar, instruir, ayudar en el desarrollo meramente academicista, intelectual o práctico, sin detenerse demasiado en las actividades vitales o trascendentales del discente, y si lo hace, lo hace de manera imparcial, crítica y filosófica, es decir, no doctrinaria.

Si hiciésemos un recorrido por las leyes de educación españolas desde el siglo XIX hasta la actualidad es muy posible que pudiésemos apreciar una dialéctica muy marcada entre instrucción y educación. Ésta ha sido constante en España. Y, como ocurre en otros procesos, se trata de una dialéctica heraclíteica en la que aunque se dé una síntesis parcial o momentánea entre tesis y antítesis, los opuestos permanecen siempre o siempre generan nuevas síntesis que a su vez son polémicas frente a otras síntesis. Por eso, como ocurre con todas las libertades, la de cátedra, no es una libertad conquistada y lograda ya para siempre, sino que, por el contrario, siempre estuvo y

⁴¹ Nuestra Constitución actual habla de enseñanza y de educación. No habla para nada de instrucción. De hecho se ha perdido ya la costumbre de nombrar al ministerio encargado de la enseñanza, ministerio de instrucción pública, denominación que se perdió a partir de la Dictadura franquista.

sigue estando, amenazada. Todos los días hay que entablar una batalla en su defensa sin más armas que el logos y la tiza.

Habría que hacer un estudio y un recorrido exhaustivo por esas leyes para poder comprobar esto que presumimos como mera hipótesis de trabajo, a saber: que las leyes sobre enseñanza en España, a pesar de las apariencias, son tanto más liberales cuanto más se ocupen de la instrucción y tanto menos cuanto más se preocupen de la educación integral (totalizadora o totalitaria) de la persona.

Es bien seguro, no obstante, que la *instrucción*, sobre todo la instrucción técnica, es clave para Estados en fase de construcción (nuevos Estados), de revolución, guerra, crisis. Afecta de forma urgente, sobre todo, a la *capa basal* del Estado y por ende al *eje radial*. Formar técnicos o ingenieros en un Estado, en cualquiera de esas fases, es fundamental. Para la formación o estabilización de la *capa conjuntiva* e incluso para la *cortical* más que la instrucción técnica serían importantes la educación en ciencias sociales: historia, derecho, economía, etc.⁴². En cualquier caso ambos tipos de enseñanza son esenciales para la eutaxia de un Estado y si no se cuidan ambas, la primera haciéndola crítica y la segunda eficiente, la degeneración de cualquiera de ellas puede provocar la destrucción de éste.

472

Nº 99
abril
2021

6. ¿Para qué la libertad de cátedra en la enseñanza media si ya no hay cátedras?

Es un hecho por todos conocido que todo profesor de medias a la hora de impartir su materia se encontrará que está sujeto a una serie de limitaciones que, como si de un juego de muñecas rusas se tratase, van concretando los límites de su libertad de tal modo que se encontrará primero con unas leyes muy generales, de carácter estatal, hasta llegar a otras cada vez más concretas aunque sujetas a las anteriores. Primero se encontrará con la *Constitución*, marco general de las leyes (supuestamente⁴³), después

⁴² Utilizamos aquí la nomenclatura de Bueno, G.; *Primer Ensayo Sobre las Categorías de las "Ciencias Políticas"*, Biblioteca riojana Logroño, 1991.

⁴³ No hace mucho el *Tribunal Constitucional* (Sentencia 51/2019, de 11 de abril de 2019) ha declarado inconstitucionales muchos de los artículos de la ley de educación catalana (Ley del Parlamento de Cataluña 12/2009, de 10 de julio). Vid: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-7271> [27/09/2020] Según nuestro parecer no ha acertado el tribunal en lo que creemos es más esencial respecto al adoctrinamiento de los alumnos y por ende a la libertad de cátedra de los profesores catalanes: la cuestión del idioma. Si no somos libres para usar nuestro idioma ya no podemos hablar ni de libertad

con las *leyes orgánicas* y *reales decretos* que aparecen en el BOE, a continuación con la *legislación autonómica*, los *proyectos curriculares de centro*, la *programación general anual*, los *idearios* de centros (si pensamos en los centros privados), la *programación docente del departamento*. Por si esto fuera poco, todo ello habrá de estar supervisado por la *comisión de coordinación pedagógica* y el *servicio de inspección educativa* de cada *Comunidad autónoma*. Pero la cosa no acaba ahí, porque no se trata sólo de contenidos, sino que el docente tendrá también que tener en cuenta los objetivos, los criterios de calificación y de evaluación objetiva, la metodología... Se podría decir incluso que de la evaluación, y todo lo que ella conlleva, confección de exámenes y pruebas varias, adaptaciones curriculares, así como las revisiones de pruebas o posibles reclamaciones de alumnos o padres, limita tanto o más su libertad de cátedra que ningún otro organismo, ley, decreto o reglamento.

Parece, pues, que la libertad de cátedra está supeditada a toda una serie de niveles legales, jerarquizados a su vez, y que lo que le queda al profesor de margen de libertad es mínimo o nulo. Todo eso, unido a la edad de los alumnos y, en no pocas ocasiones, la presión de los padres unida a la de la administración, hace que la libertad del profesor quede aún más restringida. Es evidente que la libertad de cátedra en la enseñanza media es mucho menor que la que pueda desarrollar cualquier profesor de universidad. Eso nadie lo niega. No obstante, a pesar de esos niveles de concreción programática el profesor todavía tiene cierto margen de actuación. Una libertad que, a pesar de todo, no la consideramos despreciable por más que no sea en absoluto amplia.

En España, en la enseñanza secundaria, también existen catedráticos y en su momento fue un cuerpo con prestigio, sobre todo cuando se accedía a él por la demostración de conocimientos vía oposición. Pero hoy es un cuerpo a extinguir en muchas de las comunidades autónomas. Se podría decir que se sigue accediendo a él por oposición, pero de una forma falaz y aparente, porque es una oposición disfrazada en la que cuentan sobre todo los méritos más que los conocimientos, y, además, sólo se adquiere la "*condición de catedrático*" (¿qué será eso?). Es un concurso más que una oposición, en el que se tienen en cuenta principalmente los servicios prestados a la

de enseñanza ni de libertad de cátedra. La cuestión del idioma se ha convertido en la cuestión nacional a la par que nacionalista.

comunidad educativa, de tal modo que, en el caso de que en contadas ocasiones la administración educativa abra la posibilidad de acceder a tal condición, sólo podrán adquirirla aquellos que hayan sido directores, inspectores, jefes de departamento o hayan tenido otros cargos, pero no los que en una oposición demuestren saber más y mejor, en buena lid, oponiéndose a otros compañeros que aspiren a una misma plaza y puedan ser elegidos en igualdad de condiciones según capacidad y valía, no sólo según los servicios prestados, incluso cuando estos servicios hayan sido sólo de carácter administrativo o político. Todo lo cual, además, exige de esfuerzo y de superación al aspirante a la “condición de catedrático”. Por cierto, ¿no es una redundancia decir: “aspirar a la condición de...”? En cualquier caso es una expresión oscura y confusa, porque decir “condición” parece hacer referencia sólo a la disposición, a la situación o al conjunto de requisitos imprescindibles que debe cumplir alguien para ejercer una función, en este caso la de catedrático, pero que todavía no ha llegado a ser tal o a ser nombrado como tal. Es curioso, a nadie parece sorprender esta situación. A los sindicatos de educación no, por cierto. El igualitarismo profesional elimina conflictos laborales. A la administración evidentemente tampoco. Por razones similares. Pero lo peor es que tampoco parece sorprender a los propios profesores, que ya no tienen aspiraciones, sólo la de sobrevivir. Todos parecen haber sido embebidos o abducidos por la pedagogía rousseauiana, y por el psicologismo posmoderno sin saberlo. Porque esta nueva pedagogía, como es formal y por ende adaptativa, parece refractaria a cualquier ideología de turno y sale siempre a flote.

Ya no hay cátedras, en la *enseñanza media*, hace años que ya no se puede promocionar si no es aspirando a algún cargo, muchos de ellos de perfil político. Prima en la enseñanza pública un igualitarismo enfermizo y decadente, ligeramente mejorado por la dimensión vocacional de cada profesor que, a decir verdad, suele ser muy grande. Pero tampoco hay modo de pasar a la universidad. Allí la endogamia lo inunda todo, y si no minusvaloran a los profesores de medias, al menos no los aprecian en su justa medida. Para conseguir una cátedra en la *enseñanza media*, en el caso de que tengas la suerte de que se convoque tal posibilidad, lo que importa no son los conocimientos que puedas demostrar. ¿Conocimientos? ¿Para enseñar a quién? Mírese

si no los “méritos” que se piden en enseñanza media para alcanzar la “condición de catedrático”⁴⁴.

¿Libertad de cátedra? Parafraseando la respuesta que dio Lenin a Fernando de los Ríos precisamente cuando éste le preguntó sobre la libertad de prensa, podríamos decir lo mismo, al menos si pensamos sólo en la enseñanza media. La pregunta parece hecha a la medida de los tiempos: *libertad de cátedra ¿para qué?*

No estaría de más recordar que la idea de libertad, así en abstracto, es una idea compleja donde las haya. Se usa las más de las veces como un término sincategoremático. De modo que, así considerada, no significaría nada en realidad. Funcionaría como funciona por ejemplo la conjunción “y” o la disyunción “o”, que sin nada que unir tampoco significan nada. De modo que ocurriría con la libertad algo similar a lo que ocurre con estas conectivas, que sin nada a lo que referirse (un dominio o un universo de discurso) la libertad queda vacía de contenido.

Así entonces, si nos ajustamos al mismo contexto en el que el propio Lenin dio aquella respuesta, el problema podría plantearse del modo siguiente: *¿para qué queremos libertad de cátedra si lo que necesitamos es otra cosa más urgente?* Como en época de Lenin, ¿para qué queremos libertad si no tenemos pan? Pan y trabajo es lo que necesitaba, libertad, entonces, ¿para qué? De modo que ahora la pregunta toma otro sentido: para qué queremos hablar de libertad de cátedra, diríamos, si lo que necesitamos en educación serían otras cosas, no precisamente cátedras. Pongamos por caso: mejores medios materiales, establecer otros contenidos curriculares, dar mayor uniformidad a la enseñanza, lograr que los alumnos sean felices o que sepan controlar sus sentimientos, ¡quién sabe! Incluso seguro que todos estamos de acuerdo en que lo que necesitamos realmente son unas mejores leyes educativas, eso sin duda.

La libertad de cátedra no sólo corre peligro porque pueda dejar de haber libertad política porque aparezcan fascismos, dictaduras, nacionalismos extremos, etc. o porque surjan situaciones en las que triunfe el fanatismo o el fundamentalismo

⁴⁴ Vid.: Real Decreto 575/1991, de 22 de abril, por el que se regula la movilidad entre los Cuerpos Docentes y la adquisición de la condición de Catedrático a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-9823#:~:text=Real%20Decreto%20575%2F1991%2C%20de,Ordenaci%C3%B3n%20General%20del%20Sistema%20Educativo>> [15/10/2020].

religioso pongamos por caso⁴⁵, corre peligro, en definitiva, no sólo porque desfallezcan las libertades políticas o religiosas, sino también porque lo hagan las verdaderas cátedras. Estamos pensando en aquellas situaciones propiciadas justamente por algunas ideas rousseauianas de la nueva pedagogía posmoderna, que, aunque no lo parezca, sí pueden ser las causantes de la disminución o desaparición de las cátedras en la *enseñanza media*. En cualquier caso, parece impropio pensar así: ¿cómo la pedagogía podría estar en contra de una de las formas de institucionalización del conocimiento más dignas? ¿Cómo es eso posible? Pues de una manera muy simple: minusvalorando la importancia del aula o, al menos, procurando su adelgazamiento. Haciendo que el discípulo se eduque, como si de *Emilio* se tratase. Haciendo de la escuela, no una institución de transmisión de conocimientos, tal y como la entendió Platón, por ejemplo, que no admitía a nadie que no supiese geometría, léase hoy ciencias, sino haciendo de ella lo más parecido a un hogar, lo más parecido a una familia. Pero el maestro no es un padre, ni un padrastro, ni un amigo pues no se trata de amar a los pupilos, porque tanto si los amas como si finges amarlos, la enseñanza perderá eficacia. No se puede ser padre y profesor a la vez. Eso lo saben bien todos los profesores que hayan sido padres. La nueva pedagogía en realidad es antiplatónica. Una escuela, se dice ahora constantemente, en la que se eduque en valores sobre todo. Pero no se dice en cuáles, estos van cambiando según lo hacen las ideologías dominantes. Lo de menos sería la instrucción en conocimientos técnicos, científicos o filosóficos. Por tanto, si eso es lo importante perdería funcionalidad e incluso sentido la cátedra como institución que validara la trasmisión de conocimientos.

La preocupación ahora se centraría en educar la emotividad o, en el mejor de los casos, la socialización o la integración social. Por eso se da tanta importancia a lo que no hace mucho se llamaba, como si con ello se hubiese descubierto el santo grial de la educación, *contenidos transversales*. Controlar o educar la *inteligencia emocional* pasará a

⁴⁵ Podríamos traer a colación aquella famosa anécdota, no sabemos hasta qué punto verídica, de la conquista de Alejandría por el islán. Cuando ésta es ocupada en el 642 por Amrībn al-As. Éste, según cuentan los cronistas Alí ibn al-Kifti y Abd al-Latif, ante la solicitud de un erudito cristiano para hacer uso de la vieja, aunque ya no esplendorosa, pero aún útil, *Biblioteca*, no sabe cómo proceder y escribe una misiva a su califa Omar I, segundo sucesor de Mahoma, para decidir qué hacer y éste le contesta como sigue: “Por lo que se refiere a los libros de la Biblioteca, he aquí mi respuesta: si su contenido coincide con el Corán, son superfluos; y, si no, son sacrílegos. Procede y destrúyelos”. En este caso sólo queda, pues, una cátedra, la divina, que en este caso se hace coincidir con la cátedra del poder político: teocracia.

ser una cuestión tan importante o más que el conocimiento científico, que no da la felicidad, sólo mucho esfuerzo y dolores de cabeza para adquirirlo. En términos platónicos, se ha sustituido lo inteligible por lo sensible, lo racional por lo emocional. Lo que importa es que los niños sean felices y tengan una alta autoestima, como si esta fuese virtud⁴⁶. Así pues, no se trata ahora, como decía Platón, de que no entre aquí quien no sepa geometría o, incluso diríamos mejor, que no salga de aquí quien no la haya aprendido, sino que se trata de que no esté aquí nadie que no sea feliz y que no salga de aquí nadie que no haya logrado cierta estabilidad emocional. Lo de la geometría da igual. En el fondo esta forma de pensar delata cierto romanticismo, porque separa en dos departamentos estancos la razón, por una parte, y el sentimiento, por otra, como si los sentimientos no fuesen racionales. *El corazón tiene razones que la razón no comprende*. Pues qué locura entonces, qué esquizofrenia.

De esa forma, en rigor, el neopedagogismo no habría acabado directamente con la libertad (de cátedra) sino indirectamente, acabando primero con las cátedras o, lo que es lo mismo, esto es importante, con la labor instructora del profesor. Porque ahora al profesor ya no se le pediría tanto que conozca lo más posible su disciplina, sino que, en primer lugar, sepa pedagogía y psicología. Que sepa, sobre todo, hacer una “buena” *Programación docente*. En las oposiciones a instituto desgraciadamente eso se ha convertido en fundamental. ¡Pero si la programación casi nunca se cumple! Lo cierto es que cuando haces la programación pecas, casi siempre, de optimista y de idealista, por eso, si el *Servicio de inspección* tuviese la dignidad de revisarla cada año, la tacharía en su mayor parte de irreal o de irrealizable, pero si, por el contrario, la diseñas para poder cumplirla, seguramente también tendrían que desautorizarla, pero en este caso o bien por no ajustarse a la legalidad (hay currículos materialmente irrealizables, también pecan de idealistas) o por ajustarse demasiado a la ley, porque una programación cumplida formalmente a rajatabla acarrearía muchos más suspensos en

⁴⁶ La autoestima no es virtud. Ejemplo para niños: Adolf Hitler tenía una alta autoestima. Nuestros legisladores se han dejado embaucar por los psicopedagogos de la “psicología positiva”, muy de moda hoy, por eso la idea de autoestima es central en muchas de las leyes educativas. Puede comprobarse en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>> [27/09/2020]. Vid. también: Ley Orgánica de Educación –LOE–, 2006, art. 14 <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>> [27/09/2020].

la práctica. Y eso está muy mal visto. El pedagogismo es, como vemos, sólo programático y formal pero aun así tiene una gran fuerza invasora.

Sin embargo, esto no obsta para que la *Programación* sea justamente el documento central en el que se puede expresar la propia libertad de cátedra (positiva) del profesor o del departamento, sin perjuicio de las consabidas limitaciones determinadas por las leyes, el proyecto educativo del centro, etc. Las programaciones no cabe pensarlas como programas cerrados, porque entonces habría una igual para todos.

Los conocimientos han pasado a segundo plano y, con ellos, en ese segundo plano han sido arrinconadas las cátedras. Porque ahora al profesor no se le va a pedir “geometría”, se le pedirá que conozca sobre todo psicología de la emociones, de tal modo que sepa conducir (ἄγω [ágo]) principalmente la afectividad de los niños y de los jóvenes, *resolver conflictos*, se dice ahora, pero ya no importa tanto si no sabe resolver los problemas de su disciplina: el libro de texto o algún programa informático ya lo hace para consolación de maestros, alumnos o padres. En el fondo, tanto desde el punto de vista ontológico como gnoseológico, lo que está pasando aquí es que los conceptos, es decir, todo el género de realidades M_3 (todas las demostraciones, los teoremas, en el fondo, todos los contenidos esencialmente científicos) está siendo reducido al de M_2 (en donde caben no sólo todo el ámbito de la emotividad, sino también de las ideologías). Para que nos entendamos: reduccionismo psicologista constante, de M_3 a M_2 . La nueva pedagogía nos ha hecho creer que no basta con conocer la disciplina que enseñas para saber enseñarla. Y en eso tiene algo de razón, pero tampoco se puede enseñar si se vacían todos los contenido conceptuales y lógicos (M_3) para que quepan o primen los contenidos emocionales o ideológicos (M_2)⁴⁷.

En cualquier caso, la pedagogía se ha vuelto central, está siendo privilegiada desde las administraciones educativas. Todo ha de ser edulcorado, disfrazado, dorado con una capa de aparente pedagogía. Pero, digámoslo en *román paladino*: *la pedagogía es aquella supuesta ciencia que se encarga de enseñar a otros cómo deben ser enseñadas aquellas disciplinas que, paradójicamente, ella no conoce ni enseña, pero que actúa como si las conociese o enseñase. ¿Cómo se puede decir, sino es por fausta arrogancia, cómo ha de enseñarse una disciplina sin ejercitarla y, aún peor, sin conocerla? Sólo si la vacías absolutamente*

⁴⁷ Para esta distinción entre los tres géneros de materialidad M_1 , M_2 , M_3 , vid.- Bueno, G.; *Ensayos materialistas*, Ed. Taurus, Madrid, 1972.

de contenido. Eso hace que no sea en absoluto una ciencia, a pesar de que constantemente se está hablando de *ciencias de la educación*. Pero si no es una ciencia ¿qué es? En el fondo, en muchas ocasiones, podría entenderse como una *filosofía de la educación*. Y en algunos aspectos así lo parece porque desarrolla en su seno muchos conocimientos de segundo grado y, además, en ella se dan “*symplokés*” (entrelazamientos) de ideas filosóficas trascendentales. Sin embargo, por otra parte, podría ser catalogada también como un arte, como una técnica o, en el mejor de los casos, y sólo en ocasiones, como una tecnología. Lo cual no estaría mal si se pudiese conseguir siempre. Pero desgraciadamente no es el caso ni mucho menos. Y tanto menos cuanto más trate de las emociones. Entendemos por tecnología aquel saber capaz de resolver problemas prácticos aplicando conocimientos que no se basarían sólo en la experiencia acumulada, adquirida por imitación o por ensayo error por ejemplo, eso sería la técnica, sino en conocimientos científicos. La pedagogía entonces podría ser interpretada como una tecnología en tanto hiciese uso de conocimientos científicos (leyes, teorías científicamente reconocidas). Por ejemplo: si el profesor de matemáticas tiene que enseñar la teoría de conjuntos, le convendría saber la teoría de la *psicología del desarrollo* de las operaciones formales (INRC) de Piaget. Vamos a suponer que se trata de una teoría de carácter científico, un teorema de la *epistemología genética*, lo cual para algunos será mucho suponer. Pero validémosla al menos para el ejemplo. De modo que al maestro le convendría saber cómo las operaciones formales no pueden aparecer sin haber pasado primero por una serie de etapas: *sensoriomotriz*, *preoperacional*, de *operaciones concretas* y, por último, de *operaciones formales*, la cual esta última no aparece hasta los 12-14 años. Por tanto sería inútil o disparatado intentar enseñar tal teoría de conjuntos y sus propiedades abstractas antes de que el niño hubiese adquirido esas operaciones formales, a saber: *Identidad (I)*, *Negación (N)*, *Reciprocidad (R)*, y *Correlatividad (C)*.

Sin embargo, a nuestro modo de ver, esta aplicación tecnológica de conocimientos científicos a la enseñanza, aunque legítima, es muy escasa. Pero si se lograra, eso haría que la pedagogía como arte, como técnica, se convirtiera en tecnología. Ocurrió lo mismo con la medicina, el arte de la medicina se convirtió en tecnología con la incorporación en su hacer práctico de los conocimientos científicos. La medicina no es una ciencia por más que se oiga constantemente, es una tecnología. *Mutatis mutandis*

así se debería hacer con la pedagogía. De esta manera la convertiríamos en una *pedagogía terapéutica* que mejoraría la enseñanza y la trasmisión de conocimientos, en vez de hacer de ella aquello en lo que se ha convertido hoy, en una *pedagogía patológica*. Ahora bien, en los centros de enseñanza se prefiere hacerla pasar por ciencia, aumenta su apreciación entre los ingenuos profesores. Y así funciona, como supuesta ciencia. Una ciencia “inventada” para que los que no saben *cómo* enseñar, aprendan a enseñar supuestamente aquello *que* ya saben, pasando a ser más importante lo primero (el *cómo*) que lo segundo (el *qué*). Lo importante para ser maestro, se dice ahora, es *saber transmitir*, aunque no se sabe muy bien qué se quiere decir con eso. Transmitir ¿el *qué*? Nadie parece ocuparse del *qué*, se presupone que todos lo conocen. Es como en la guerra; el valor al soldado se le supone. Al profesor lo mismo, los conocimientos se le suponen. Pero eso es mucho suponer.

Ya Unamuno el pasado siglo se había dado cuenta perfectamente de los peligros del pedagogismo cuando dirigiéndose a su amigo R. Llopis le dice: *“Solo me queda rogarle que pida a los maestros de esa II Convención que se anden con mucho tiento con eso de la experimentación pedagógica, que el niño no es rana, ni cuíno, no se hizo para la Pedagogía, como el enfermo no es para la Patología, y que no importa tanto cómo se ha de enseñar como qué es lo que ha de enseñar, que del qué ya saldrá el cómo. Adviértales los peligros de ese experimentalismo pedagógico norteamericano, que quita toda el alma a la Enseñanza, que es ante todo arte, y arte poética”*⁴⁸.

La afectividad ha inundado todo el espacio, no sólo de la enseñanza primaria, lo cual sería lógico hasta cierto punto, sino también de la enseñanza media, tanto para el alumno como para el profesor. Eso ha traído de la mano la desactivación de la potencia de toda intelectualidad y de los propios conocimientos científicos. El criterio del conocimiento lógico-racional ha sido cancelado o incluso inhabilitado, ya no sirve claramente para promocionar, y, en esto da igual que hablemos de alumnos que de profesores. La educación, en todos sus ámbitos, ha quedado reducida a un mero procedimiento formal. La última autoridad para decidir, o para poner las reglas para decidir, si algún alumno promociona de curso, o si un profesor realiza bien su función docente, habrán de ser ahora los psicopedagogos, travestidos en muchos casos de

⁴⁸ Carta fechada en Hendaya el 14/01/1930 al Sr. D. Rodolfo Llopis. En, Unamuno, M.; *Cartas del destierro*, Ed. C. y J.-C. Rabaté, Salamanca, 2012, p. 320-321.

inspectores educativos. Ellos, que nunca se preocuparon en su quehacer diario de si los alumnos aprendían o no, sólo se preocuparon de las formalidades que tiene que cumplir el docente, ahora, junto con los políticos de turno, ideologizados más que nadie por el pedagogismo leguleyo imperante, serán los que ofrezcan cuáles han de ser los criterios de madurez, que no de conocimientos, que debemos tener en cuenta los profesores para tal fin. Y de la misma manera que un alumno podrá pasar de curso con una suspenso, a veces con varias, el profesor podrá alcanzar la condición de catedrático sin demostrar, más que de una manera formal, cuál es la altura de los conocimientos que posee de su disciplina.

Ocurre que como el conocimiento conceptual, científico, racional o filosófico puede ser medido y evaluado, aunque no sin dificultad, entonces, si lo tomásemos como criterio evaluador, terminaría siendo segregador y selectivo. Eso asusta, es poco igualitarista. Se dirá incluso que es poco democrático. Por eso, aplicarlo a los alumnos o al acceso a cátedra se vuelve problemático. Las cátedras resultarían ser reaccionarias, franquistas seguramente dirían algunos. En cambio, sentimientos y afectos los tenemos todos, nos sobrevienen a menudo y, además, sin esfuerzo. Sólo presentan el pequeño inconveniente de que hay que controlarlos. Ahora bien, ¿los profesores de a pie estamos preparados para enseñar a controlarlos? Otro presupuesto. Los conocimientos conceptuales, en cambio, son más aburridos, requieren mucha dedicación, un esfuerzo considerable y una comprensión que no siempre es fácil alcanzar.

La neopedagogía también ha considerado, de una forma absolutamente kantiana, que, además de los sentimientos, la *actitud* y el *esfuerzo* son cosas que hay que valorar a la hora de evaluar. ¡Son tan valiosos para el desarrollo futuro del niño que está *aprendiendo a aprender!* ¿Deberíamos pedir perdón por la ironía? No, dejémosla como tal. ¿Y la actitud? Un cajón de sastre. Y un desastre encajonado en la nueva enseñanza. No menor, por cierto, que la idea de la *cultura del esfuerzo* que se suele poner como contraargumento. Y que no es menos kantiana, formalista e idealista que lo de tener en cuenta la actitud. Pero ni la actitud ni el esfuerzo nos parecen criterios apropiados para la evaluación de los alumnos. Por sus frutos, por los resultados de su trabajo, les conoceréis (les evaluaréis). En el fondo, también en la forma, sobre todo en la forma, *el pedagogismo es un protestantismo, un luteranismo, un kantismo.*

La LOGSE (sobre todo la disposición adicional decimosexta⁴⁹) terminó de facto con el *cuerpo de catedráticos de instituto*, que tanto prestigio había tenido y al que habían pertenecido figuras de gran renombre como: Antonio Machado, Gerardo Diego, Víctor García de la Concha, Emilio Alarcos, Gustavo Bueno, etc. Cabe, no obstante una duda razonable: ¿El cuerpo de catedráticos, de no haber sido fulminado por la LOGSE, hubiese sido un impedimento para la transformación de los profesores en vigilantes de aula o en psicólogos de emociones que velan por la felicidad de sus pupilos para tranquilidad de sus padres con la anuencia de las autoridades educativas? Quién sabe, a la vista de la fuerza ideológica del nuevo pedagogismo quizá no hubiese sido tan efectivo.

Las cátedras de la enseñanza media han perdido toda consideración, todo prestigio y toda posibilidad de subsistencia o de rehabilitación. Las nuevas leyes educativas que siguen sucediéndose sin pausa y sin rigor, por turnos, según gobiernos que pendulan de una ideología a otra, curiosamente coinciden todas en anular la posibilidad de revitalizar tales cátedras. Se podrían señalar seguramente varias razones. La primera, quizá no la principal, el ahorro económico que ello supone para las arcas de la administración. La segunda quizá sea más potente, porque es por razones ideológicas disfrazadas de razones técnicas, es decir, por la forma de entender la nueva pedagogía, por lo que, si no cambian tales leyes, y no parece que eso vaya a suceder, no se volverán a prestigiar las cátedras de instituto. Recordemos que éstas se entendían, sobre todo, como la institucionalización en su grado más alto de los conocimientos transmisibles de un profesor de secundaria. Sin embargo, todas las leyes educativas, sobre todo a partir de la ley de Villar Palasí de 1970, se distinguen por ir potenciando la *educación* (acentuando todo aquello que tiene de afectividad) frente a la *instrucción* (que implicaría fomentar la transmisión de destrezas prácticas y conocimientos). De este modo la afectividad, el pedagogismo, el psicologismo siguen ganando terreno frente a la mera, pero eficaz, transmisión de conocimientos que, según están las cosas, en el mejor de los casos, si se logran poder transmitir, seguirían estando supeditados al ámbito de la afectividad del discente: paidocentrismo

⁴⁹ Vid. <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> [27/09/2020].

psicologista⁵⁰. Para eso ya no son necesarios catedráticos que demuestren sus conocimientos.

La enseñanza ya no es discriminatoria ni selectiva, dicho sea en su sentido positivo, por cuanto al nivel de conocimientos se refiere. No en vano la antiguamente llamada *Selectividad* ha perdido su nombre. Y con razón, porque también ha perdido su funcionalidad. Ya no es selectiva. Todo el mundo accede al mismo título. Igualitarismo pertinaz en todos los niveles. Todo el mundo queda igualado. Pero por debajo. Y lo mismo que le ocurre al discente, le ocurre al docente. Todo profesor es igual a otro, ya no hay interinos, ni numerarios, ni catedráticos, todos somos uno en el cuerpo místico de la administración educativa. Además todo profesor ha de ganar lo mismo: a igual trabajo, igual sueldo, argumentan los sindicatos. ¿Pero no habría que negar la mayor? Porque entonces también habría que eliminar los complementos docentes de antigüedad.

Hablar de catedráticos hoy está cerca de convertirse en un pecado pedagógico. Aunque, en rigor, no se pueda decir que las cátedras sean vistas como un símbolo de enseñanza aristocrática (y no se emplea aquí la palabra *aristocrático* en sentido etimológico), lo cierto es que de facto son el reducto de un sistema de enseñanza caduco. Reivindicar hoy las cátedras de instituto sería ir en contra del igualitarismo democrático políticamente correcto. Exageramos un poco, es cierto, pero la conclusión del argumento no estaría muy lejos de ahí.

El cuerpo de catedráticos hoy está prácticamente extinto. Al menos aquellos catedráticos de la vieja escuela, los que a veces son denominados como “*catedráticos pata negra*”, éstos no serán recuperados jamás. Tenían que pasar por la criba de una oposición de 150 temas. Hoy, en cambio, se accede a la “*condición de profesor*” con menos de la mitad de esos temas (eso si no lo eres de un colegio privado que no hay más criba que la ideológica), y, además, estos sólo sirven, principalmente, para evaluar los conocimientos de la primera fase de la oposición que cuenta el 60%, el otro 40% es el concurso. Y de ese 60%, el 50% va sobre programación o en definitiva sobre

⁵⁰ Sobre la carga ideológica, psicologista y emotivista de la ley de educación de 1990 (LOGSE) así como de otras ideas afines que exponemos y seguimos aquí, vid.: Sánchez Tortosa, J.; *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Ed. Akal, Madrid, 2018.

cuestiones pedagógicas o legislativas⁵¹. Con lo que la influencia del conocimiento del temario en la nota del concurso-oposición se reduce en realidad a un tercio. De nuevo el triunfo del pedagogismo. Aquí vemos realmente el peso específico que tienen los conocimientos. Algo que casi nunca se menciona ni se sopesa. No interesa. En esta situación anómala los antiguos catedráticos representan a aquellos profesores que, en cuanto intelectuales, pondrían los conocimientos, la ciencia o los contenidos curriculares de su disciplina por encima de las formas pedagógicas del bienestar y felicidad de los alumnos. Lo cual no quiere decir que menospreciaran las cuestiones didácticas. Quizá por eso son vistos como sospechosos de no encajar bien con el sistema pedagogista que se está imponiendo. Son viejos residuos del antiguo sistema dado ya por agotado.

Está mal visto hablar de cualquier tipo de selección. Da miedo la selectividad en la enseñanza, sobre todo si hablamos de discentes. Sonaría a desigualdad y por tanto, se supone que a cierto tipo de elitismo. Se prefiere hablar de *diversidad*, parece más políticamente correcto. Por eso apenas hay evaluación selectiva, y si la hay, o es muy escasa o es meramente aparente. Esta ausencia de selectividad es un problema grave para la enseñanza, pues si no se seleccionan de una forma objetiva a los alumnos que destacan por sus capacidades y conocimientos, según grados, la propia sociedad política, la propia realidad social les terminará seleccionando ahora según otros factores que, sin duda, serán mucho más injustos, y de peores consecuencias para el Estado, como puede ser el nivel de renta o la adecuación ideológica al poder de turno. *Mutatis mutandis* lo mismo podríamos decir de los profesores.

El acceso a cátedra está y estará vetado mientras concurren estas mismas circunstancias en favor del psicologismo. Cátedras ¿para qué? Si no son necesarias es porque las circunstancias han cambiado. Ha cambiado, si se puede decir así, el paradigma educacional. La resistencia a la nueva situación parece perdida, la degradación no se está dando sólo entre los estudiantes de medias (obligados en muchos casos a estar, que no a estudiar, por edad en unos estudios que no quieren cursar), sino también entre los profesores, principalmente porque no pueden enseñar, ni exigir, ni suspender. ¿Para qué suspender si el sistema termina por aprobar a los

⁵¹ Vid. <<https://sede.asturias.es/bopa/2020/02/14/2020-01331.pdf>> [02/10/2020].

alumnos suspensos? Y, además, están siendo obligados a burocratizarse en exceso. No queremos catedráticos queremos burócratas. El proceso parece irreversible. Que nadie espere llegar a catedrático. Y menos estudiando y demostrando mayores conocimientos. El vaciamiento intelectual en la enseñanza media se ha generalizado, de ahí que se vacíen y desaparezcan también las cátedras. Desde los poderes públicos no se ejerce ningún tipo de fuerza para frenar o revertir esta nueva situación. Y ello a pesar que seguramente nunca se habían invertido tantos recursos en España en la enseñanza. La degradación académica está instalada, pero no es un mal exclusivo de la enseñanza secundaria, lo es también de la universidad según el parecer de muchos.

Los alumnos ya no van a tener que demostrar cierto nivel de conocimientos. Para promocionar basta con “probar” cierto grado de “madurez”, grado que queda, en la práctica, indefinido y que por más que se diga no hay forma de evaluar de manera objetiva si no es por inspiración del Espíritu Santo. Pero ya sabemos que el “espíritu” sopla desde donde quiere⁵². Y en estos casos, cuando la junta evaluadora se reúne, a veces sopla desde el tutor, que se ve a sí mismo como padre putativo del alumno, o como padrazo a veces, y cree que defender a sus alumnos es regalar aprobados. Otras veces desde los cargos directivos, presionados quizá por los padres y las más que probables reclamaciones. Otras desde los departamentos de orientación (*cave paedagogum*) que nunca abogarán por el rigor académico, sino que, desde fuera, imbuidos por el poder cuasi mágico de su jerga vacía pero llena de “*actitudes proposicionales*”, considerarán que el alumno tendrá a partir de ahora la suficiente “madurez” para *aprender a aprender* por sí mismo. Otras veces soplará desde los servicios de inspección y consejerías que simplemente quieren mejorar las estadísticas, rebajar el fracaso escolar y mostrar su éxito político como legisladores y gestores de la enseñanza. Y otras, las más de las veces, sopla sencillamente de todos los sitios a la vez, del ambiente “vortical” creado por estas situaciones objetivas. De modo que el profesor se ve tan presionado que, como además dicha madurez se vota “democráticamente”, se siente arropado y, con ello, se evita muchos problemas y, en consecuencia, se deja arrastrar cómodamente. En este contexto, entonces, ¿dónde quedan las pruebas objetivas, donde los exámenes, dispuestos y pensados de tal

⁵² Eso viene a decir el evangelista Juan en 3, 8. Es una pena, pero ya nadie lee al heraclíteo Juan.

manera que permitan valorar con objetividad, ecuanimidad, imparcialidad y justicia principalmente los contenidos conceptuales adquiridos, así como las habilidades o destrezas dominadas e interiorizadas?

De nuevo el psicologismo rampante hace acto de presencia en las etapas cruciales, aplicado además de forma burda. Eso sí, la junta evaluadora lo solventa de forma “*muy democrática*”, se vota si el alumno debe promocionar o no y se insta al profesor para que modifique su nota. Pero ¿desde cuándo la democracia se inventó para controlar el saber? En todo caso se habrá inventado para controlar el poder. Un poder, por cierto, que si se ejerce sin saber resultará siempre catastrófico. Todo eso está convirtiendo la enseñanza media en un mero trámite, porque de esa manera puede promocionar casi cualquiera. *Si la emotividad vence, la enseñanza conceptual pierde*. Las cátedras, centradas cada una en sus respectivas disciplinas y categorías, se hacen superfluas. Por el contrario, triunfan los departamentos de orientación psicopedagógica en donde se enseña a aprender y el alumno *aprende a aprender* por sí mismo. ¡Ahí es nada! ¿Para qué, entonces, catedráticos? Parece obvio. Es más, si el alumno aprende a aprender ¿se habrán dado cuenta ya de que el profesor, entendido como alguien intelectualmente preparado, también sobra? Éste terminará siendo prescindible, si es capaz nada menos que de enseñar a aprender a aprender, logrado eso, el alumno ya no le necesitará. Un detalle no poco pertinente, el profesor es también partícipe obsecuente y culpable de esta degradación pedagógica y seudodemocrática de la educación. Sí, sí, culpable. Sin remisión.

La *diversidad* curricular y la atención a la *diversidad* lo conforman (o deforman) todo. *Idiotización* de la enseñanza, pero que nadie se asuste, lo estamos diciendo en el sentido etimológico. Todo se adapta al alumno particular (paidocentrismo), incluido el profesor. Principalmente el profesor. Lo cual, en rigor, no está mal. ¿Pero, al menos en parte, no tenía que ser al revés? Democratización de la enseñanza, se dice, pero no por la adquisición de conocimientos racionales o científicos, sino haciendo extensiva la ignorancia a todos⁵³. Que lo sepan los políticos, pero también los ciudadanos de a

⁵³ Vid. Sánchez Tortosa, J.; El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo. Ed. Akal, Madrid, 2018, p. 380. “Se expulsa de la escuela -dice este autor- todo lo que suene a autoridad, disciplina, rigor, requisitos técnicos indispensables para el conocimiento, que queda relegado a un segundo plano en una educación presumiblemente libertaria, pues no conviene olvidar que una operación matemática pone al descubierto al estudiante ante la obligación de resolverla únicamente con la razón sin poder ‘elegir’

pie: así no puede haber verdadera democracia. *Sin bachillerato no hay democracia*. Pero en verdad tampoco otras muchas cosas. La *eutaxia* del Estado está en peligro porque los ciudadanos no formados *críticamente*, sería mejor decir *filosóficamente*, serán fácilmente influenciados por los demagogos de turno. Eso sí, seguirán tan felices, porque en eso y para eso han sido educados. La nueva pedagogía, entre otras, es la dispensadora del “*soma*” *huxleyano*. El cual, hasta la fecha, no parece haberla hecho incompatible con la *democracia*. Aunque armoniza mejor, sin duda, con la *demagogia*. Entre ambas, entre pedagogía y democracia, existe, desde la antigüedad como sabemos, una cierta reciprocidad que, sin embargo, es difícil de equilibrar y no está exenta de peligros. Cuando hayamos convertido al “*demos*”, al pueblo, en un “*paidós*”, en un niño que se deje conducir (*ágo*) dúctilmente⁵⁴, entonces todo estará perdido si no lo está ya.

Ser catedrático era un modo de demostrar que se dominaba más a fondo que otros los contenidos de la propia disciplina. Parece evidente que cuando dominas una materia a fondo, tanto más didáctico puedes llegar a ser. Sin lo primero, sin un buen conocimiento, no se puede llegar a lo segundo, a ser didáctico: es una *conditio sine qua non*. Y en la situación actual en España se está cuidando lo segundo, pero en absoluto lo primero. A la inversa, en cambio, la cosa no funciona. Nadie puede enseñar bien si no conoce bien lo que tiene que enseñar. Parece obvio. Es más, esto se puede ver con claridad a poco que hayas dado un par de clases: *uno se da cuenta con rapidez de que nunca sabes lo suficiente para dar clase*. Principalmente porque los alumnos, por ignorantes que sean, siempre saben algunas cosas que el maestro no sabe, hacen preguntas inteligentes, a veces insospechadas, otras veces tan certeras que van directamente a la línea de flotación de las tesis que estás explicando. Nos gustaría ver a los que tanto defienden el pedagogismo recalcitrante responder a esas preguntas, a ver cómo podrían enseñar a los alumnos para que *aprendan a aprender* y poder contestarse a sí mismos y dejen así de hacer preguntas incómodas. Pero evidentemente no ocurre eso, está claro. *Hay que saber mucho para poder enseñar muy poco*. Y esto no es un descubrimiento nuestro, lo podemos encontrar ya en Quintiliano. Él ya sabía que

entre posibles opciones” pp. 382-383. Esto equivale a decir que se expulsa de la escuela las cátedras, pues ellas estaban asociadas, desde la antigüedad, al despliegue del conocimiento.

⁵⁴ Curiosamente *dúctil* también viene etimológicamente de *ducere*, que significa conducir, guiar.

sin el conocimiento exhaustivo de la materia era imposible la excelencia didáctica⁵⁵. Ésta, por más primacía que le podamos otorgar, no encontramos que tenga prioridad.

Así pues, quitar o disminuir el acceso a cátedras ha sido un modo de perjudicar a los alumnos y a toda la enseñanza media en general porque se ha impedido la excelencia profesional, la excelencia de la exposición de unos mejores contenidos y, a la vez, la excelencia didáctica. El catedrático era un valor para la enseñanza media. Ahora los catedráticos *han perdido (el) valor*. Y ello, a nuestro parecer, por una razón fundamental: porque resultaban ser el último reducto desde el que se podía defender cierto *materialismo pedagógico*. La actual pedagogía, que hemos tachado en su mayor parte de rousseauniana, es, por el contrario, la valedora del *formalismo pedagógico*, en muchos casos llevado al límite de forma legal pero postiza. He aquí que hemos de destacar una tensión dialéctica importante e ineludible entre estos dos aspectos de la enseñanza: entre la *materia* y la *forma*. De tal modo que todo maestro ha de saber situarse dentro de esta tensión dialéctica y saber si se encuentra más o menos cerca de un polo o de otro, según los casos. Un juego de fuerzas determinante para la buena enseñanza y para la buena educación. Pero, a pesar de nuestras leyes educativas, hay que partir de que en ningún caso *materia* y *forma* son entidades que puedan separarse una de otra o anularse una por anegación de la otra, como está ocurriendo ahora con esta ola de pedagogismo formalista que estamos sufriendo. No, se trata de *conceptos conjugados*⁵⁶, no se pueden separar por más que se puedan distinguir, son como las dos caras de una misma moneda unidas por sinexión.

Por eso nosotros, a pesar de esta defensa que hacemos del *materialismo pedagógico*, y por más que seamos críticos con el pedagogismo, no nos podemos situar en un

⁵⁵ “Dos errores hay en esta parte, uno de los que juzgan que basta un mediano maestro: los cuales se contentan con un estómago bueno. [...] Otro error (y aún más común que el primero) es pensar que los que son más consumados en la elocuencia no se abajan a enseñar los rudimentos [...]. Yo ciertamente no tengo por maestro al que no quiere enseñar estos principios: y digo que el que sea consumado lo podrá hacer seguramente, si no le falta voluntad. Primeramente porque el que ha llegado a aventajar a otros en esta facultad, es creíble que sepa los medios para conseguirlo. En segundo lugar, porque el alma de la enseñanza es el método, porque ninguno puede salir en lo más, faltándole lo que es menos.”, Quintiliano, *Instituciones oratorias*, II, cap. 3. Es evidente cómo Quintiliano entiende a la perfección la dialéctica entre forma y materia, método y contenido como algo distinguible pero no separable.

⁵⁶ Bueno, G.- *Ensayos materialistas*, Ed. Taurus, Madrid, 1972. Y también: “*Conceptos conjugados*”, *El Basilisco*, 1ª época, Nº 1, 1978, pp. 88-92.

materialismo pedagógico puro, desgajado de toda forma pedagógica llevada al límite⁵⁷. La forma, o, si se prefiere, la metodología didáctica, lo formal pedagógico también tiene importancia y también hay que tenerlo en cuenta. Por supuesto. Al menos en la didáctica concreta de cada disciplina como herramienta técnica o tecnológica. Ahora bien, si el pedagogismo ha terminado por imponerse es porque sus ventajas tendrá, por más que estas sean momentáneas sin dejar de ser ideológicas.

En efecto, *el pedagogismo es un armonismo*. Parece evidente que la tensión dialéctica de la que hablábamos más arriba se detiene o se anula cuando anulamos uno de los polos. Sólo de ese modo conseguimos ese *armonismo pedagógico* idealista y legista. El formalismo pedagógico parece haber llegado a ese armonismo precisamente porque si no ha vaciado, sí al menos ha neutralizado el otro polo, el de los contenidos materiales de cada disciplina. Pero con ello se ha conseguido otra cosa más grave todavía y que el alumno lo capta a la primera: ha perdido la impresión de que esos contenidos sean necesarios. La “geometría” (léase ciencias) ha dejado de verse como un conocimiento imprescindible. Y no sólo por el alumno, también por el legislador y por el pedagogo, por supuesto, sino por algunos profesores incluso. Primacía y prioridad para la *inteligencia emocional*, el alumno debe aprender sobre todo a gestionar sus emociones. El profesor debe enseñarle a hacerlo. Sublimación del psicologismo. ¿Pero eso se puede hacer sin haber leído a Aristóteles, los estoicos, Espinosa o a otros éticos? No importa, los psicólogos no leen eso. Han descubierto el Mediterráneo.

La realidad pedagógica es siempre polémica. Necesariamente. Ahora bien, esa “*harmonía heraclítea*” ha de surgir, no de la neutralización de uno de los polos, si así fuese, según Heráclito, se terminaría la dialéctica, sino de la constante oposición entre forma y contenido. Un ejemplo que todo pedagogo y todo profesor entenderá a la primera: si como profesor o como pedagogo nos planteamos la necesidad de hablar, por ejemplo, de los *Derechos humanos*, podemos hacerlo si tomamos como referencia la educación de la persona, la educación del individuo ético considerado así, en abstracto.

⁵⁷ Cercano a este materialismo pedagógico puro, pero no por eso exento de buen juicio didáctico en sus críticas, está por ejemplo, Moreno Castillo, R.; *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Ed. Pasos perdidos, Madrid, 2016. En el más extremoso *materialismo pedagógico puro* (rechazo total de las formas pedagógicas) se podría situar a Jesús G. Maestro. Su crítica antipedagoga se puede encontrar en los videos de su canal de YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCfWWjBMY6zpvvU6wAe5j_Eg> [15/10/2020].

Todas las leyes de educación, tan pretendidamente pedagógicas como pedagogistas, hablan de esa *persona ética*, o hablan de *cultura*, así en abstracto. Y, ciertamente, así lo hacen porque sólo de esa forma se logra ese armonismo deseado. Pero resulta que a quien educamos en la realidad, al alumno que tenemos en el aula no es a ese hombre abstracto, a esa *persona humana* cosmopolita, sino que siempre tenemos a un ciudadano concreto, a un ciudadano español en nuestro caso. Y entonces, necesariamente, si no somos hipócritas o inconscientes, tendremos que dejar de ser neutrales. Serlo sería estar fuera de la realidad. Nos moveríamos en el más puro formalismo idealista. El pedagogismo, en cambio, como es abstracto, para evitar cosas como esta, no toma partido y piensa que se puede educar a ese hombre ideal sin raza, religión, sexo... Que se le puede enculturizar, pero ¿en qué cultura? Porque no hay una, hay muchas y, además, enfrentadas entre sí. Ya, no se nos había ocurrido: desde la inteligencia emocional. *El pedagogismo es un idealismo*. La pedagogía, desde esa perspectiva al menos, funciona como un mito, pero precisamente por eso lo hace con una fuerza nada despreciable.

Ocurre con el reduccionismo pedagogo, según el cual todo se puede solucionar desde..., con la ayuda de..., gracias a... la enseñanza, lo que ocurre con el reduccionismo psicólogo. Pues de la misma manera que se ha producido una proliferación de los libros de autoayuda (todo se refleja en el espejo del alma, luego cambiando la imagen que en ella se refleja se puede cambiar la realidad reflejada) se están proponiendo constantemente soluciones pedagógicas a todos los problemas no resueltos desde la familia, el Estado o la sociedad en general. Por eso pareciera que hay que crear una asignatura de cada problema que la sociedad no sabe solucionar: asignatura de sexualidad, de educación vial, de finanzas, de educación para la ciudadanía, de valores éticos. En el fondo esto es un *intelectualismo moral*, ciego a las condiciones materiales que la enseñanza no puede cambiar por sí sola. En cualquier caso, para todo esto no se necesitarán catedráticos.

7. Algunos otros límites que restringen también la libertad de cátedra

La libertad de cátedra, al menos en España, es un derecho, un derecho subjetivo aplicable a todo docente, no sólo a los profesores de universidad, ya lo hemos dicho.

Pero como ocurre con los demás derechos y libertades, está limitado por otros derechos. Podemos hacer un pequeño recorrido por esas limitaciones que restringen pero a la vez definen los contornos hasta dónde puede llegar de facto la aplicabilidad de la libertad de cátedra. Y estos límites empiezan siendo muy generales e indefinidos, pero terminan por concretar aún más si cabe la libertad de cátedra.

7.1. El límite difuso de la dignidad y los derechos fundamentales

Sin duda, este es el límite más indefinido. No queremos entrar en su análisis, porque la idea de *dignidad* es oscura y confusa, pero se suele decir así, de forma genérica, que la libertad de cátedra no puede ir contra la libertad de expresión, la intimidad, el honor o la moral pública, así como a la dignidad del alumno, sus creencias religiosas o su libertad de conciencia. No hay que olvidar el artículo 20 de nuestra *Constitución* que alude a los límites de nuestras libertades, entre ellos (20.4) “*el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.*”

Dicho de otra manera un profesor, sea del nivel educativo que sea, aun a pesar de disfrutar de la llamada *libertad de cátedra*, no tendrá libertad absoluta o exenta en el desarrollo de sus funciones. Ninguna libertad es absoluta. La libertad de expresión está claramente limitada por el honor de los demás y la moral pública consuetudinaria. La libertad de cátedra limita también cualquier arbitrariedad docente. En conclusión, todo derecho está siempre limitado por otros aunque estos sean más generales.

La libertad de cátedra nunca podría ir contra los derechos fundamentales ni contra los derechos democráticos más elementales. El artículo 27.2 de nuestra *Constitución* mantiene: “*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*”. Esto limita sin duda la libertad del docente, sobre todo si añadido a esto tenemos en cuenta que el docente, por una parte, se ve sometido al artículo 40.4 de nuestra *Constitución*, que incide sobre la protección de la juventud y la infancia, y, en segundo lugar, tiene que procurar neutralidad si hablamos de que los alumnos no tiene una mayoría de edad y no tampoco tienen todavía plenamente desarrollada su capacidad crítica y valorativa. Sin embargo, estas limitaciones son de carácter abstracto y difuso, porque ¿qué es eso del desarrollo de la personalidad? Eso no es decir demasiado. Más adelante volveremos sobre esto que nos parece central porque es uno

de los *finés* de la educación mencionado en todas las leyes educativas: en la LOGSE, la LOE y la LOMCE (vid. § 8.1).

En realidad la libertad de cátedra, aun sin dejar de tener carácter subjetivo, es una libertad institucional, institucionalizada queremos decir, como toda libertad en realidad. En la naturaleza, por más que nos parezca lo contrario, no hay libertad. No podemos entender al hombre como un individuo puro y exento. Los individuos no existen, *simpliciter*, coexisten. Y además lo hacen constantemente de manera conflictiva y problemática. Por eso la libertad de cátedra, lo mismo que toda libertad de la persona individual, es un constructo institucional de la cual no podemos hablar si nos situamos fuera de esas mismas instituciones. Esto provoca conflictos difíciles de resolver porque una de las primeras dudas que surgen es si la autonomía de las instituciones políticas o de enseñanza (comunidades autónomas, universidades, institutos, etc.) tiene prioridad frente a las libertades académicas individuales. Nadie duda de la necesidad y conveniencia de esa autonomía, de esa manera se pueden crear unos planes de estudio más ordenados, uniformes, adecuados y adaptados a los tiempos, lugares y alumnos. Los problemas que surgen son de muchos tipos, pero en la práctica parece que siempre tienen prioridad y por ende más poder las restricciones impuestas desde los centros educativos, sobre todo si pensamos en la universidad, que la libertad de cátedra pensada individualmente. Existen muchos casos en la historia académica en la que las instituciones, por vía colegiada, dándose sus propias normas, imponen y determinan la labor docente y con ello delimitan su libertad de cátedra.

7.2. El límite de las competencias educativas de las Comunidades Autónomas

Los límites no son sólo de carácter general. La libertad de cátedra en la práctica está limitada también por las competencias educativas de las diversas administraciones educativas del Estado. Parece evidente que ningún profesor tiene derecho, por ejemplo, a regular por sí mismo su función docente con independencia de los criterios establecidos por los poderes del Estado, la *Constitución*, el Ministerio de educación u otras administraciones educativas: autonomías, universidades, etc. Sin embargo, en el desarrollo y anclaje de todas ellas pueden aparecer contradicciones difíciles de encajar con la libertad de cátedra. He aquí sólo una: ¿cabría apelar a la libertad de cátedra cuando se le imponen al docente normativas que pudieran ser claramente ideológicas, injustas y contrarias al derecho o incluso a la *Constitución*?

¿Cabría, por ejemplo, la posibilidad de apelar a la libertad de cátedra para poder enseñar en español en una Comunidad autónoma como Cataluña o País Vasco a pesar de las exigencias legislativas autonómicas claramente contradictorias o al menos en conflicto con el art. 3.1. de nuestra *Constitución*⁵⁸? Doctores tiene la jurisprudencia que seguro sabrán dar una respuesta. Pero sea esta la que sea, no parece fácil equilibrar las “fuerzas legislativas” de carácter genérico o estatal, con las de las *Comunidades autónomas*. Sólo un detalle: ¿desde cuándo la educación ha de servir para levantar fronteras y discriminaciones (lingüísticas por ejemplo) donde no las había? ¿Por eso el uso racional del conocimiento científico, que tiene, como diría Heráclito, un logos común y que nos iguala, es menospreciado? En algunos casos sí, sin duda.

7.3. El límite de los Reglamentos

La libertad de cátedra también está limitada por el *Reglamento de régimen académico o de disciplina* de los centros. Tal libertad no supondría, por ejemplo, poder incumplir horarios, reuniones, acuerdos colegiados, normas de urbanidad o higiene, etc. de los centros. Estas normas o reglamentos, que suelen ser menos limitantes en la enseñanza universitaria que en la enseñanza media⁵⁹, han de ser cumplidas por todos los docentes y, a la vez, vigiladas por *directores, jefaturas, comisiones de coordinación pedagógicas, claustros* y otros órganos de gobierno de los centros y, en última instancia, por el *Servicio de inspección educativa*.

7.4. El ideario de los centros privados como límite de la libertad de cátedra: dialéctica público/privado

En concreto la libertad de cátedra tendrá horizontes distintos dependiendo de si el profesor desarrolla su labor docente en un centro público o un centro privado, porque el centro privado por lo general está sujeto a un *ideario* que en muchas ocasiones es de carácter religioso o moral. De modo que si el centro es público, la libertad se entendería sobre todo de forma negativa, en la medida en que el centro no le ha de marcar ideológicamente ningún ideario, sino que los poderes públicos habrían de mostrarse, si quieren mantener la libertad, de forma neutra, es decir, no habría

⁵⁸ Art. 3.1.: “El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla”.

⁵⁹ Estas normas se conocen como ROIES (*Reglamento Orgánico de los Instituto de Educación Secundaria*). Real Decreto 83/1996, de 26 de enero. Y se suelen concretar más en las Circulares de inicio de curso que son en realidad el modo de llevarlo a la práctica.

doctrina oficial a tener en cuenta. La cuestión que nos podemos plantear es si la limitación del ideario puede entenderse como un límite que vulnera el derecho subjetivo a la libertad de cátedra, sin perjuicio de que el profesor pueda también disfrutar de otras atribuciones que tenga como tal: la participación activa en la redacción de las programaciones docentes así como en todos los órganos de gobierno del centro, etc.

Una aclaración previa. Hablando de centros privados no se debería confundir, por mucho que tengan cierta relación, la *libertad de enseñanza*, que principalmente hace referencia a la libertad de la creación de centros de enseñanza⁶⁰, con la *libertad de cátedra* en cuanto libertad subjetiva del docente. De tal modo que la libertad de cátedra del docente de los centros privados y privados-concertados, en esto no hacemos distinción pues ambos son privados, no sólo estaría limitada por las mismas leyes educativas, sino que, además, estaría limitada por las orientaciones o restricciones, si las hubiera, sugeridas o impuestas por el ideario del centro, que de todas formas no puede estar en contra de esas leyes educativas, ni, por supuesto, de los derechos generales y constitucionales que rijan en el Estado.

Así las cosas, entonces, lo del ideario del centro no es de menor importancia. Porque el profesor, si quiere trabajar en ese colegio se vería obligado a respetar ese ideario. Ahora bien, respetar aquí no quiere decir que tenga que hacerse, por una parte, apologista de él, ni, por otra, que tenga que situarse en una posición crítica beligerante frente a él. Porque si entendemos el ideario, no como una imposición ideológica por parte de esa institución, sino como los principios generales por los que se pretende regir ese centro de enseñanza, lo que hoy podría llamarse *Proyecto educativo de centro*, entonces el profesor se verá constreñido por él si quiere lograr los objetivos pretendidos por el centro. Incluso puede llegar el caso de poder ser despedido de su puesto de trabajo si *su actividad docente fuese explícita y ostensiblemente en contra de tal ideario*. Como si fuese el trabajador de una empresa que no cumple con las disposiciones de ésta⁶¹. Una sentencia del *Tribunal constitucional* lo dice muy

⁶⁰ Así se recoge explícitamente en el artículo 27.6 de nuestra Constitución: “Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.”.

⁶¹ Art. 52 (a) del Estatuto de los trabajadores: “Por ineptitud del trabajador conocida o sobrevenida con posterioridad a su colocación efectiva en la empresa...”. Vid:

claramente: *“El derecho a establecer un ideario educativo no es ilimitado, sino que, por el contrario, [tiene] sus límites en el respeto de los principios y declaraciones de la Constitución. Una actividad docente hostil o contraria al ideario de un centro docente privado puede ser causa legítima de despido con tal de que los hechos de ataque abierto o solapado al ideario del centro resulten probados. Pero el respeto, entre otros, a los derechos constitucionalizados implica que la simple disconformidad de un profesor respecto al ideario del centro no puede ser causa de despido si no se ha exteriorizado o puesto de manifiesto en alguna de las actividades del centro.”*⁶²

Un caso diferente y mucho más difícil es si el docente entra en confrontación con la doctrina de una entidad o confesión religiosa. Porque el profesor de un centro privado no está obligado a comportarse como simple vector ideológico del ideario del centro en el que trabaja. Dicho de otra manera, si *la labor docente* del profesor resulta probada como una actividad claramente contraria al ideario del centro, puede utilizarse como causa de despido legítimo de ese trabajador. *Pero no por la simple disconformidad con ese ideario.* En este caso prevalecen los artículos 14 y, sobre todo, el 16 de nuestra *Constitución*⁶³, siempre y cuando esta disconformidad no se manifieste claramente y se pruebe que ha sido llevada a cabo en el desarrollo de su labor docente. En resumen, la libertad de cátedra de un profesor (si utilizamos esta expresión es porque estamos hablando de su actividad docente no de otras actividades) no puede ir más allá de lo marcado por el ideario del centro, al menos dentro de la labor que desarrolla en el centro. Con todo, el derecho a imponer un ideario educativo no es, en ningún caso, ilimitado. Por eso encontramos en otra sentencia del mismo tribunal lo siguiente: *“La existencia de un ideario, conocido por el profesor al incorporarse libremente al Centro o libremente aceptado cuando el Centro se dota de tal ideario después de esa*

<<https://www.studocu.com/es/document/universitat-de-girona/dret-constitucional-drets-i-llibertats/resumenes/stc-47-85-de-27-de-marzo/1402164/view>>[29/09/2020].

⁶² (ATC 47/1985) <https://elpais.com/diario/2001/09/09/sociedad/999986402_850215.html> [29/09/2020]. El subrayado es nuestro.

⁶³ Art. 14: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”. Art.16: 1. “Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. 2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. 3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.”

*incorporación, no le obliga, como es evidente, ni a convertirse en apologista del mismo, ni a transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor.”*⁶⁴.

Es indudable, entonces, que las limitaciones sufridas por un profesor en un centro privado son, justamente por lo dicho, más restrictivas que las que sufre otro en un centro público. En éste al profesor le bastaría principalmente con mostrarse neutral ideológicamente y aconfesional desde el punto de vista religioso. Otras leyes educativas quizá no sean tan claras pero en esto la LODE en su artículo 18.1 lo decía con absoluta claridad: *“Todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución”*⁶⁵. Y no dice nada de los privados. Parece que deja abierta la posibilidad a que los profesores de los centros privados estén sujetos a un ideario que les impida ser más pluralistas en cuanto a sus puntos de vista, sin perjuicio de que ambas circunstancias sean en el fondo restrictivas respecto a la libertad de cátedra.

Ahora bien, la neutralidad axiológica, política o religiosa de los docentes de la enseñanza pública podría entenderse al menos de tres maneras. Algo que las leyes no aclaran, quizá porque todas ellas son genéricas en exceso y por eso mismo problemáticas. Como casi todas las leyes en España y sobre todo las de educación:

Como una neutralidad inactiva o inoperante, bien sea por renuncia, por objeción o por abstención a la hora de tratar cuestiones ideológicas, morales, políticas o religiosas.

En realidad, esta actitud neutral en el límite se convierte en aquiescencia, lo cual no es exactamente neutralidad. La quietud en el fondo no es neutralidad ni equilibrio de ningún tipo, porque parece más bien el resultado de un bloqueo, sea éste producido por el miedo a la coacción o al castigo o por el no saber o no poder decidirse por una postura que haya que defender de una forma más o menos razonada pero beligerante.

Como una neutralidad que, sin dejar de ser activa y crítica, sea, a la vez, plural pero, sin embargo, una vez expuestas las distintas posturas existentes el profesor no se inclinaria (ne-uter: ni por una ni por otra) hacia ninguna de las opiniones consideradas. En todo caso dejaría las opciones abiertas para que fuese el alumno el que eligiese.

⁶⁴ (STC5/1981). < <https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5> > [30/09/2020]

⁶⁵ <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>> [04/10/2020]

Sin duda esta neutralidad es en realidad una neutralidad que podríamos llamar truncada, limitada o inhibida pues, en rigor, la crítica, cuando ésta se hace de forma sistemática, profunda y seria, no deja las cosas como estaban. Si así fuese no habría razón para la crítica. Así pues, al final, tendríamos una serie de razones para decantarnos por aquellas posiciones que se mostrasen más potentes. ¿Por qué entonces no decantarse por la postura más favorable? La neutralidad en ese caso sería meramente psicológica, fingida.

Cuando multitud de fuerzas tiran cada una para distinto lado del mismo cuerpo, el resultado tiende a ser nulo. Algo similar ocurrirá si hacemos eso mismo con los alumnos. Es decir, el hecho de confluir en el centro profesores de ideologías muy diversas, sin un ideario común, haría que tal pluralismo ideológico diese un resultado direccionalmente nulo desde el punto de vista ideológico.

En realidad aquí el profesor no está siendo neutral, es libre de mostrar su ideología, siempre y cuando, se entienda, lo haga de forma razonable y razonada. La neutralidad sería la resultante de la confluencia de todos los profesores. En todo caso, el resultado podría ser similar a la segunda postura pues tendría que ser el alumno el que terminase por encontrar más atractiva una postura que otra, pero no por iniciativa de ningún profesor.

Las dos primeras formas de considerar la neutralidad son limitativas para el docente, pero no del mismo modo, ni en todas las materias de la misma forma. En las ciencias más rigurosas la neutralidad (esencial) es inevitable y necesaria, si haces ciencia con rigor no puedes dejar de ser neutral. En las operaciones científicas las preferencias del profesor o del científico son despreciables porque este es constantemente neutralizado: el principio de la inercia, pongamos por caso, es ontológica y esencialmente lo que es, lo mismo que el principio de Bernoulli, las leyes de Mendel, etc.. Pero aunque desde el punto de vista esencial (eje semántico⁶⁶) las ciencias en su conjunto sean neutrales, sin embargo, desde el punto de vista existencial, diríamos, o lo que es lo mismo, desde un punto de vista pragmático (eje pragmático⁶⁷), es difícil administrarlas de forma neutral. Por eso es muy difícil conseguir que su

⁶⁶ Según las dimensiones gnoseológicas atribuidas a las ciencias desde la *Teoría del cierre categorial*. Vid. Bueno, G.; *Teoría de cierre categorial*, ed. Pentalfa, 1992, 5 vols.

⁶⁷ Ibid.

enseñanza (*dialogismos*, pertenecientes al *eje pragmático*⁶⁸) se haga también de forma neutral⁶⁹. Por vía del ejemplo: el teorema de Pitágoras es (esencialmente) neutral, pero deja de serlo en la práctica (desde el punto de vista de la existencia real, eje pragmático) si lo usamos para triangular una operación de bombardeo según el ángulo de tiro de un cañón, pongamos por caso.

7.5. El nivel educativo de los alumnos también influye en la libertad de cátedra

Pero aunque la libertad de cátedra, podríamos decir, tiene más sentido en la universidad, es aplicable, como hemos dicho, a todos los docentes, tanto de la enseñanza pública como de la privada, y en todos los niveles educativos. Se nos presenta, pues, como un *derecho subjetivo del docente*, con todo lo que ello implica, y no es poco. En general es la traducción al ámbito de la docencia del derecho a la *libertad de expresión*, que, como es lógico, es un derecho mucho más amplio que el de libertad de cátedra.

La libertad de cátedra no consiste en que el profesor pueda decir o hacer todo lo que quiera en su clase. Hasta los propios alumnos conocen las limitaciones que tiene el profesor. Todo el mundo sabe, por ejemplo, que está limitado por el programa docente que tiene que impartir en cada curso. Sería impropio de un profesor, por mucha libertad de cátedra de la que queramos imbuirle, que ponga un examen que estuviera fuera de los contenidos o del nivel educativo marcado por la programación docente, determinada ésta, a su vez, por ley según el curso o nivel educativo que esté impartiendo.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ *Sentencia del Tribunal Constitucional 5/1981 de 13 de febrero*. BOE nº 47, de 24 de febrero de 1981: <<https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>> [29/09/2020] “En un sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales. Esta neutralidad, que no impide la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3 de la Constitución), es una característica necesaria de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos, de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente [esta es la postura que nosotros hemos señalado en tercer lugar]. La neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos regulados en la L.O.E.C.E. impone a los docentes que en ellos desempeñan su función una obligación de renuncia [postura primera] a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita.”.

La libertad de cátedra tendrá mayor importancia en la universidad porque es allí donde se supone que el profesor no imparte (sólo) conocimientos adquiridos por otros, sino conocimientos investigados y descubiertos por él mismo. Es, pues, en ese ámbito en el que se hace más necesaria, pero también por eso más interesante su aplicación. Con todo y con eso, España se diferencia de otros países porque aquí, clara y explícitamente, la libertad de cátedra no sólo está reconocida en la universidad sino en todo el magisterio.

Es evidente que el campo de maniobras en el que puede operar el profesor en el ámbito universitario es mucho mayor que aquel en el que puede operar el profesor de primaria o secundaria. Éste no sólo está más constreñido por el ideario del colegio, si está en uno privado, sino que cuanto menor sea el nivel educativo, mayor será la concreción de los contenidos, de los objetivos y los niveles mínimos que deben ser tenidos en cuenta, quedando poco margen para la libertad del profesor. Además, en primaria y secundaria la libertad de cátedra está más limitada porque se supone que, como los estudiantes no han llegado a un estadio de madurez o de mayoría de edad, hay que respetar más si cabe el pluralismo ideológico y político. Sobre todo por la ausencia de capacidad crítica y valorativa de los discentes, cosa que ya han adquirido, se supone, en la edad universitaria. No hacerlo así podrían interpretarse como adoctrinamiento ideológico. Así pues, uno de los límites más a tener en cuenta de la libertad de cátedra es la consideración de la edad de los discípulos y de su nivel educativo.

Por otra parte, aunque los límites de la libertad de cátedra nunca están del todo claros, tampoco lo está la extensión de su aplicabilidad. A menor edad de los alumnos parece que menos libertad de cátedra, pero ¿a partir de qué edades estamos hablando? Porque la reducción de esa libertad parece a todas luces gradual. ¿Cómo se regula esa gradualidad legislativamente? Es difícil, las leyes no son en absoluto precisas. Nunca lo son. En primaria, es cierto, nunca se habló de cátedras, si no es en sentido figurado o etimológico, pero en secundaria sí, precisamente porque las hubo desde un principio. Luego, es justamente su existencia la que nos legitima para poder hablar de libertad de cátedra también en la enseñanza media⁷⁰.

⁷⁰ Así se puede deducir de la sentencia 5/1981, de 13 de febrero del Tribunal constitucional en la que se lee: "... resulta evidente [...] que el constituyente de 1978 ha querido atribuir esta libertad a todos los

Entonces, es evidente, la edad, la ausencia de madurez y de capacidad de reflexión y de crítica de los alumnos resulta a todas luces un límite que, aunque difuso y de aplicación gradual a la edad, ha de tener en cuenta el docente y precisamente por esto con más prudencia.

Con todo, siempre se ha de presuponer el respeto a las convicciones políticas, religiosas o morales de los alumnos. Aunque entendemos que, en este caso, ese respeto por parte del profesor consistiría, más que nada, en saber dar la respuesta más equilibrada posible y más adaptada a su edad. Algo que no es fácil en absoluto. Porque aunque la respuesta implique respeto eso no significa que en ella tenga que estar ausente toda valoración crítica razonada. Algo que, por supuesto, también se le ha de pedir al alumno y que no podemos considerar contrario a la propia libertad de cátedra del profesor.

Respecto al nivel de los alumnos queda otro problema por plantear. Por lo que llevamos diciendo, en los niveles inferiores la libertad de cátedra es mucho menor por razones evidentes. Entonces, ¿el margen de influencia ideológico en los alumnos sería también menor? Es posible que no sea así. No está muy claro que la influencia ideológica del profesor, por mucha libertad de cátedra que le demos, sea mayor cuanto mayor sea la edad del alumno. Precisamente porque hemos de contar también con una mayor capacidad crítica de éste. El alumno ya está más formado o más deformado, según se mire y ha perdido su capacidad de moldeamiento. E incluso aunque así fuese, como decimos, es muy posible que pequeñas dosis de ideología, de creencias, gustos, preferencias, actitudes, comportamientos, transmitidas consciente o inconscientemente (currículo oculto) por parte del docente en cursos más bajos, imperceptibles seguramente para el discente, sean más influyentes que grandes dosis, explícitas o no, en cursos superiores o incluso en cursos universitarios.

Por último se podrían hacer un par de precisiones más. Primera, que la edad valorativa y crítica no comienza en la universidad, que se empieza a dar mucho antes,

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”, <<https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>> [29/09/2020]. En el fondo la sentencia recoge lo que dice con claridad el artículo 27 de la Constitución que trata sobre la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Confirmando la presencia de la libertad de cátedra en niveles de enseñanza no universitaria tenemos también el artículo 20.1.b: “A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.”. También en otras leyes se tiene en cuenta el supuesto de la libertad de cátedra, vid.: Ley Orgánica 2/2006 (art. 1º, n; 91, g, etc.).

en la enseñanza secundaria, sobre todo a partir del bachillerato y que sólo eso ya justifica no sólo el cuidado que habría que tener con la libertad de cátedra del profesor, sino la propia existencia de las cátedras en esta etapa.

En segundo lugar, esta libertad será tanto más importante cuanto más valorativas y críticas sean las disciplinas enseñadas. Por tanto, la libertad de cátedra no sólo empezará a tener más peso a partir del bachillerato, sino que también tendría más peso en unas disciplinas que en otras. Hay disciplinas, pensamos sobre todo en filosofía, historia, economía, música... etc. en las que apenas si se pueden enseñar sin tener en cuenta la libertad de cátedra, porque no son en absoluto disciplinas dogmáticas. Lo cual no quiere decir que en las otras ciencias no tenga cabida ni importancia la libertad de cátedra, pero no de la misma forma ni con igual importancia y peso.

7.6. Otros pequeños límites que influyen de manera directa o indirecta en la libertad de cátedra

Resulta que en los países democráticos la libertad de cátedra se controla en realidad, más que con una legislación general, con otros planes o programas más concretos pero no por eso menos eficaces, a saber:

La consecución de la estabilidad laboral del profesor. Parece evidente que no habrá mucha libertad de cátedra si el profesor está trabajando a expensas de que si se desmarca lo más mínimo del ideario del centro o muestre opiniones ideológicamente contrarias a sus jefes, aunque no tengan nada que ver con los contenidos académicos que imparta⁷¹, pueda ser despedido o relegado. Es evidente que la estabilidad laboral, que es tan difícil de conseguir, es una condición *sine qua non* para que se pueda dar la total libertad de cátedra o de enseñanza. Aunque, a decir verdad, también tiene sus detractores, porque la propia estabilidad puede dar al traste, no con la libertad de cátedra, pero sí con la dedicación, productividad y rentabilidad del profesor.

El autoritarismo de los directores o jefes de departamento, así como el corporativismo de otros compañeros y las guerras intestinas inter o intradepartamentales. Todo ello dificulta o al menos frena la diversidad y apertura intelectual esencial para el progreso de las ciencias.

⁷¹ Vid. más arriba caso B. Russell, § 2.3.

Una uniformidad excesiva de la enseñanza también iría en contra. Cuando en la práctica mayoritariamente los profesores o departamentos, estamos pensando sobre todo en la enseñanza media, se apoyan en libros de textos (que a veces ofenden a la propia inteligencia del profesor) que los sigue sin excusa, por comodidad, por inercia o incluso por imposición de los departamentos, etc., en ese caso parece que la libertad del profesor si no es anulada sí es, al menos, recortada otro poco más.

Otro límite difuso: la propia *moralidad o ideología imperante de cada época*. No hace falta más que mirar los casos de limitación de libertad de cátedra ocurridos en el siglo XIX en España y se ve claramente⁷².

Como vemos, la libertad de cátedra también tiene límites de carácter práctico que más o menos, aunque no siempre, los legisladores han tenido en cuenta. Pero, por el contrario, no hay que olvidar que también viene acompañada necesariamente de otras libertades relacionadas. A saber: no habría libertad de cátedra si el Estado no cuidara, por ejemplo, la *libertad de expresión*, sea ésta considerada tanto dentro de la escuela (libertad para participar en el gobierno de la escuela, en la organización económica como de cualquier otro tipo), como fuera de ésta (declaraciones, entrevistas, publicaciones, artículos), *la libertad de enseñanza*, la libertad de investigación, etc.

La libertad de cátedra ha de entenderse, pues, como el derecho a manifestar opiniones, convicciones, valoraciones, interpretaciones, puntos de vista, por parte del docente en cuanto todas ellas son fruto de la reflexión racional de su propia disciplina. Ahora bien, es evidente que esta consideración se hace porque se entiende que ésta forma parte de la libertad de expresión más que de la libertad de enseñanza. Es decir, vista así, la libertad de cátedra puede ser entendida como un derecho de expresión, incluida la opinión, dentro de la labor educativa a cualquier nivel, desde el magisterio más elemental del parvulario hasta la universidad. Pero mientras que la libertad de cátedra sería más bien un derecho individual de la función docente, la libertad de enseñanza, sin entrar en contradicción con lo anterior, tendría más que ver con la posibilidad de establecer instituciones privadas de enseñanza y todo lo que ello implica en cuanto a sus relaciones. Con todo, ninguna de estas libertades sería posible si existiese algún tipo de censura o algún tipo de imposición ideológica oficial.

⁷² Vid. § 3.

Bibliografía

- Alain, Charlas sobre educación. Pedagogía infantil. Ed. Losada, Madrid, 2002
- Azcárate, G.; El selfgovernment y la Monarquía doctrinaria, Librerías de A. de San Juan, Madrid, 1877.
- Bueno, G.; Metafísica presocrática, Oviedo, 1974.
- Bueno, G.; Primer Ensayo Sobre las Categorías de las “Ciencias Políticas”, Biblioteca riojana Logroño, 1991.
- Bueno, G.; Teoría de cierre categorial, ed. Pentalfa, 1992, 5 vols.
- Bueno, G.; Ensayos materialistas, Ed. Taurus, Madrid, 1972.
- Condorcet, Informe y proyecto del decreto para la organización general de la instrucción pública, Ed. Sanz y Torres, Madrid, 2019.
- Espinosa, B.- Ética demostrada según el orden geométrico, Ed. Trotta, Madrid, 2005 .
- Gil de Zárate, De la instrucción pública (3 vols.), Ed. Pentalfa, Oviedo, 1995.
- Kirk, G. S.; Raven, J. E.; Schofield, M.; Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos. Ed. Gredos, Madrid, 1987.
- Marx y Engels; Textos sobre educación y enseñanza. Madrid. Comunicación, 1978.
- Marx, K.; Crítica del programa de Gotha, IV, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1947.
- Moreno Castillo, R.; La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza. Ed. Pasos perdidos. Madrid, 2016.
- Neira, Teófilo R., La cultura contra la escuela. Ed. Ariel, Barcelona, 1999.
- Platón, Las leyes, (2 vols.) Ed. Gredos, Madrid, 1999.
- Platón; Diálogos III. Banquete, Fedón y Fedro, Ed. Gredos, Madrid 1986.
- Plutarco; “Sobre cómo se debe escuchar”. En: Obras morales y de costumbres. Moralia I, Madrid, Gredos, 1992.
- Sánchez Tortosa, J.; El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo. Ed. Akal, Madrid, 2018.
- Sánchez Tortosa, J.; El profesor en la trinchera, Ed. La esfera de los libros, Madrid, 2008.
- Savater, El valor de educar, Ed. Ariel, Barcelona, 1997.
- Unamuno, M.; Cartas del destierro, Ed. Collette y J-C. Rabaté, Salamanca, 2012.

Webgrafía

- http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- <https://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=https://www.aaup.org/&prev=search&pto=aue>
- <http://fgbueno.es/med/tes/t111.htm?fbclid=IwAR0nwANNtTocWJ3aGUd52SEQDDVjs5GIgnUUxnGHCE4OFQ0PnQYWfQuV42g>
- <http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-espa/1812.pdf?sfvrsn=2>
- <http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm>
- http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf
- https://personal.us.es/alporu/legislacion/circular_orovio_1875.htm
- <http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-espa/1869.pdf?sfvrsn=4>
- <http://www.ildefonsosuares.es/Historia2bat/tema6/Proyecto%20de%20Constitucion%20Federal%20de%201873.pdf>
- <https://personal.us.es/alporu/legislacion/ROC3mar1881.htm>
- https://personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm
- http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/constituciones-espa/1931_2.pdf?sfvrsn=6
- <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
<https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>
https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2020/05/I_Informe_gestion_2019.pdf p. 349-350
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-7271
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-9823#:~:text=Real%20Decreto%20575%2F1991%2C%20de,Ordenaci%C3%B3n%20General%20del%20Sistema%20Educativo> .
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
<https://sede.asturias.es/bopa/2020/02/14/2020-01331.pdf>
<https://www.studocu.com/es/document/universitat-de-girona/dret-constitucional-drets-i-libertats/resumenes/stc-47-85-de-27-de-marzo/1402164/view>
https://elpais.com/diario/2001/09/09/sociedad/999986402_850215.html
<https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
 Holgado Barroso, J.; La educación moral condorcetiana, Revista Fuentes, Nº 7, 2007.
http://institucional.us.es/revistas/fuente/7/art_9.pdf
https://www.youtube.com/channel/UCfWWjBMY6zpvvU6wAe5j_Eg
<http://www.filosofia.org/rev/bas/bas22607.htm>
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-T-1986-17829>

Sitios web sobre jurisprudencia relativa a la libertad de cátedra

504

Legislación: <http://integra2clavesjuridicas.es/base-de-datos/libertad-de-catedra/legislacion-libertad-de-catedra/>
 Jurisprudencia: <http://integra2clavesjuridicas.es/base-de-datos/libertad-de-catedra/jurisprudencia-libertad-de-catedra/>
 Doctrina: <http://integra2clavesjuridicas.es/base-de-datos/libertad-de-catedra/doctrina-libertad-de-catedra/>

Nº 99
abril
2021