

<https://idp.uoc.edu>

ARTÍCULO

El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia

Albert Lladó Martínez

Universidad de Girona

Fecha de presentación: junio 2022

Fecha de aceptación: septiembre 2022

Fecha de publicación: marzo 2023

Resumen

Durante la última década se advierte un constante incremento en regulaciones de diversa índole que afectan al quehacer docente del profesorado universitario, así como a la extensión de la libertad de cátedra como libertad individual y también, en menor medida, a la autonomía universitaria; unas limitaciones que afectan principalmente a la planificación, ordenación e incluso a las decisiones sobre los contenidos y la metodología de la docencia. En este trabajo se identifican algunos de los principales ámbitos en los que estos límites se presentan en mayor medida, especialmente el desarrollo de la normativa que ordena el Espacio Europeo de Educación Superior en España. La continua ampliación que, derivada de esta normativa, experimentan las potestades de ordenación de la docencia por parte de las instituciones se traslada en la mayoría de los casos en detrimento de la capacidad de decisión del profesorado.

Siendo también años de despliegue de multitud de posibilidades y herramientas tecnológicas, su elección e implementación ha quedado asimismo en manos de las universidades, mientras que los docentes deben habitualmente amoldarse a aquellas tecnologías que la institución les permita o les obligue a usar. Una vez más, se mediatizan las posibilidades de elección de la metodología docente que ha de emplear el profesor.

En el texto se expone la primacía con la que se ha ido dotando a las potestades organizativas de las instituciones, estatales, autonómicas o incluso de las propias universidades, siempre a cambio de restringir la libertad de cátedra individual del docente. Se pretende advertir, en definitiva, de que la implantación de una universidad moderna y coherente con el EEES no significa ni debería suponer imposiciones excesivas desde los poderes públicos a los docentes, una prevención que es precisamente el motivo de la existencia de la libertad de cátedra.

Palabras clave

universidades; tecnología; libertad de cátedra; autonomía universitaria; libertad académica; EEES

The role of the Spanish university teaching staff in the new European model of higher education and the deployment of technology in teaching

Abstract

Over the last decade, there has been a constant increase in regulations of various types that affect the tasks of university professors, as well as the extension of academic freedom as an individual freedom and, to a lesser extent, university autonomy. These limitations mainly affect the planning, organization and even decisions on content and teaching methodology. This paper identifies some of the main areas in which these limits are increasing, especially the deployment of the regulations that configure the European Higher Education Area in Spain. The continuous extension of the powers of organization of teaching that the institutions are obtaining from this regulation are, in most cases, to the detriment of the decision-making capacity of the teaching staff.

Along with years of deployment of a multitude of technological possibilities and tools, their choice and implementation have also remained in the hands of universities, while teachers must usually adapt to those technologies that the institutions allow or force them to use. Once again, teachers' opportunities to choose the teaching methodology they use are mediatized.

The text exposes the primacy with which the organizational powers of state, regional or even university institutions have been endowed, always in exchange for restricting teachers' individual academic freedom. I intend here to warn, in short, that the implementation of a modern university, consistent with the EHEA, does not mean and should not imply excessive imposition from public powers over professors: a prevention that is precisely the reason for the existence of academic freedom.

Keywords

universities, technology, academic freedom, university autonomy, EHEA

1. Una mínima historia reciente de la libertad de cátedra como pilar fundamental de la docencia y su vínculo con la autonomía universitaria

La libertad de cátedra y su alcance fueron objeto de debate doctrinal durante las primeras décadas tras la aprobación de la Constitución en 1978. Sin embargo, se han ido incorporando novedades de tipología variada al entorno de la enseñanza universitaria, unas novedades que afectan directa e indirectamente a esta libertad y que creo que dan pie a revisar su estado actual.

Si nos limitamos a remontarnos al siglo pasado, en la Constitución de 1931 se reconocía la libertad de cátedra a los «maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial», a los que se identificaba como funcionarios públicos, una identificación que tenía por objeto liberarles de posibles controles o censuras (Lozano Cutanda, 1995, págs. 103-104). Más recientemente, durante los trabajos de elaboración de la Constitución de 1978 se propuso sustituir el término *libertad de cátedra* por el de «libertad de expresión docente» y, en otra propuesta, por «libertad de docencia», en el sentido de ampliar la protección a todos los docentes. También se propuso buscar una mayor precisión de la expresión, para evitar que se realizaran interpretaciones restrictivas; en este sentido, se propuso «libertad de creación cultural y de expresión literaria, artística, científica y docente», un texto que tampoco prosperó.

El texto final, que recoge la libertad de cátedra en su expresión tradicional, fue objeto sin embargo de una interpretación en principio expansiva por parte del Tribunal Constitucional (Vidal Prado, 2001, pág. 228). La primera referencia, en este sentido, ha de ser necesariamente la STC 5/1981, en la cual figura, además, el voto particular

de Tomás y Valiente que introduce el concepto de la doble vertiente de la libertad de cátedra, como libertad personal y al mismo tiempo como garantía institucional. Una garantía que actúa desde la vertiente pública de esta libertad (Lozano Cutanda, 1995, pág. 141), que se vehicula a través de la institución al servicio de la docencia y la investigación, es decir, la Universidad. Esta doble concepción, que se acabaría aceptando mayoritariamente en la doctrina, implica que no estamos ante un derecho únicamente de defensa individual ante los poderes públicos, sino que se trata de un principio que fundamenta también el propio marco de la institución en la que se desarrolla.

La libertad de cátedra se vinculaba asimismo con la libertad de la ciencia. En este sentido, la STC 26/1987 define la autonomía universitaria como la dimensión institucional de la libertad académica «que garantiza y completa su dimensión individual, constituida por la libertad de cátedra; ambas sirven para delimitar ese espacio de libertad intelectual sin el cual no es posible la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia». Esta libertad operaría en el sentido tanto positivo de libre exposición y de la propia investigación, como en el negativo consistente en la facultad de oponerse a la imposición de una orientación que pudiera provenir de una doctrina o ideología estatal (Vidal Prado, 2008, pág. 551).

En la actualidad, el desarrollo legal específico de la libertad de cátedra en el espacio universitario se encuentra en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), que concreta en su artículo 33.2 que los profesores ejercerán la docencia con libertad de cátedra «sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades». A este respecto, el artículo 2.3 señala que «la actividad de la universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio».¹ Por lo que res-

1. En los últimos meses el Gobierno estatal ha presentado diversos borradores de anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). En la última versión hasta el momento (admitida ya como proyecto de ley orgánica en el Congreso el 28 de junio de 2022), la libertad de cátedra aparece en términos parecidos a los previstos en la actual LOU, con una diferencia de fondo importante: se explicita (art. 6.1) que la docencia se ejercerá garantizando la libertad de cátedra en los términos del artículo 3.3, en el cual se afirma que «la autonomía universitaria garantiza la libertad de cátedra, que se manifiesta en la libertad en la docencia, la investigación y el estudio». Como se observa, se da la vuelta a la primacía; en la actual LOU, la autonomía de la universidad «se fundamenta» en la libertad de cátedra. En cambio, en el anteproyecto de LOSU, se coloca la libertad individual como dependiente de su carácter institucional (es la autonomía universitaria la que «garantiza» la libertad de cátedra). Esta nueva configuración puede tener consecuencias notables en la posterior interpretación, aún más restrictiva de la libertad individual de cátedra, en favor de la potestad de organización que ejercen las diversas administraciones con competencias sobre los diversos aspectos de la docencia universitaria, otorgando mayor preeminencia si cabe a la dimensión institucional de la libertad de cátedra y profundizando en la línea de vaciado de contenido de su componente individual que se pretende evidenciar en este trabajo.

<https://idp.uoc.edu>

El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia

pecta a los límites a los que se refiere el 33.2, ningún texto legal establece precepto alguno que se señale como límite a la libertad de cátedra, de manera que tales límites han de deducirse y establecerse a partir de la conflictividad que se ha ido produciendo y de los pronunciamientos de los tribunales, que han ido dando forma al contenido y a la extensión de esta libertad.

La autonomía universitaria, por su parte, es un derecho fundamental que otorga un notable poder a las universidades frente a los restantes poderes públicos del Estado (Chaves García, 2001, pág. 20). Así, en su condición de derecho fundamental, su desarrollo se deberá realizar bajo ley orgánica, además de gozar de la protección en amparo ante los tribunales ordinarios. Por otra parte, son los propios órganos universitarios representativos los que tienen atribuida la responsabilidad del Gobierno y la gestión de la institución, sin posibilidad de control genérico ni de oportunidad desde las Administraciones territoriales. Por supuesto, se encuentra sometida a la ley, y en especial a la ley orgánica que la regula y a la legislación derivada y de aplicación, pero en todo aquello no regulado específicamente dispondrá de plena capacidad de decisión (STC 26/1978).

La convivencia de la libertad de cátedra con la autonomía universitaria ha sido objeto de atención ya desde la inclusión de ambos derechos en la Constitución de 1978. Cuando existan choques entre ambas libertades, habrá que estudiar las circunstancias de cada caso concreto y en ningún caso existirá un predominio general de una sobre otra (Embid Irujo, 1983, pág. 265). Así, la mencionada STC 5/1981 apuntó que las diferencias de criterio entre el titular del centro y el profesor pueden dar lugar a conflictos «cuya solución habrá de buscarse a través de la jurisdicción competente». Posteriormente, la STC 179/1996, a la que haremos referencia más adelante, remarcó la necesaria coexistencia de ambas libertades puesto que no se autoexcluyen, sino que se complementan recíprocamente.

Por lo que se refiere a la función docente y a la convivencia de la libertad del profesor para decidir y orientar los contenidos de la docencia con la función organizadora

de las autoridades universitarias, las sentencias emitidas² han ido validando la separación entre una y otra, mayoritariamente en el sentido de dar cobertura a la potestad de ordenación y organización de los centros y de no reconocer con su ejercicio daño alguno a la libertad de cátedra.³ Tal como recoge Vidal Prado (2008, pág. 96), un argumento reiteradamente aludido por el Constitucional consiste en que la libertad de cátedra no puede suponer un derecho de su titular a autorregular sin límite la función docente en todos sus aspectos sin tener en cuenta los criterios organizativos del centro.

En los últimos años, el «espacio de libertad intelectual», al que se había aludido a menudo en la jurisprudencia constitucional (SSTC, 183/2011, 74/2019), va siendo un espacio cada vez más ajustado, no ya por aquellas amenazas ideológicas que dieron sentido inicial a su garantía, sino que en la actualidad se ve constreñido por los nuevos condicionantes que han ido apareciendo, y que se han ido asumiendo con cada vez menor oposición por parte del profesorado universitario, que parece cada vez más ocupado y preocupado por la investigación y menos por la docencia.

Como apuntaba Blanca Lozano (1995, pág. 100), tras la Constitución ya no es necesaria la defensa del funcionario ante la imposición ideológica del poder. Y, de acuerdo con esta apreciación, las sentencias del Constitucional podían entonces poner en valor el componente de la libertad docente; así, la mencionada STC 26/1987: «la libertad académica comprende libertad de enseñanza, de estudio y de investigación. Y la autonomía universitaria las ha de proteger de injerencias externas». También la STC 179/1996: «la libertad de cátedra apodera a cada docente para disfrutar de un espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas, que le faculta para explicar, según su criterio científico y personal, los contenidos de aquellas enseñanzas que la universidad asigna, disciplina y ordena». Sin embargo, las novedades introducidas, especialmente en la última década, han significado nuevas presiones y ajustes de la libertad de cátedra; esta vez no se trata de presiones ideológicas, sino de aquellas derivadas de las imposiciones de metodología, de herramientas y de

2. Son destacadas las SSTC 26/1987, de 27 de febrero, 55/1989, de 23 de febrero, 130/1991, de 6 de junio, y 187/1991, de 3 de octubre.

3. Entre otras, STC 217/1992, de 1 de diciembre, FJ 2, respecto del papel correspondiente a un departamento universitario en la fijación del programa de las asignaturas: «La regulación de la función examinadora entra cabalmente en esa facultad de autoorganización de los centros docentes, sin que con ello se vulnere la libertad de cátedra». También, Auto del Tribunal Constitucional núm. 457/1989 de 18 septiembre. RTC 1989\457: «el derecho a la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente (...) no desapodera en modo alguno a los centros docentes de las competencias legalmente reconocidas para disciplinar la organización de la docencia».

organización de la docencia, así como de condicionantes indirectos que limitan algunas de las libres decisiones a tomar en el desempeño de la docencia. De ellas se tratará en las siguientes páginas.

2. Nuevos condicionantes de la actividad docente del profesorado universitario

2.1 Una planificación teledirigida de la docencia a partir del plan Bolonia

En la actualidad, la planificación de la enseñanza universitaria se encuentra en gran medida decidida por la Universidad en cuanto a programación y calendarización, pero también en lo referente a contenidos y conocimientos que deben ser adquiridos y, por tanto, enseñados. Esto deja en la práctica un margen exiguo al ejercicio de la libertad de cátedra, que va quedando reducido al enfoque concreto, prácticamente al matiz que el profesor pueda aportar a los contenidos. Las obligaciones impuestas por la organización, así como las derivadas de la digitalización y de la incorporación de tecnologías, influyen y mediatizan decisivamente la labor docente, y merman notablemente las opciones del profesorado (Expósito Gómez, 2013, pág. 12).

Los resultados previstos del aprendizaje, esto es, los conocimientos, las habilidades y las competencias que ha de adquirir, deben ser públicos y conocidos por el estudiante de forma previa al inicio de sus estudios, así se estipula en el Real Decreto 822/2021, al que nos referiremos más adelante. La programación detallada ofrece más información al estudiante, pero al mismo tiempo coarta la flexibilidad, las posibilidades de adaptación del profesor durante el período de enseñanza. Se dificultan los cambios o las adaptaciones sobre la marcha de la asignatura, hasta el punto de ser prácticamente imposible cambiar la fecha prevista

para una actividad, en buena parte debido a los apretados calendarios que se imponen al haber de conjugar calendarios cortos con un buen número de actividades en todas las asignaturas, que a su vez han ido incrementando el número de grupos en cada una de ellas.

La raíz de estos cambios tiene su inicio en la integración de nuestro sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del «proceso de Bolonia»,⁴ que introdujo un cambio radical en lo referente al sistema educativo, pasando de estar centrado en el profesor y en su ritmo y orientación docente a pivotar alrededor del estudiante y de su proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, la reducción del número de cursos en los grados universitarios, que también incorporaba el proceso de convergencia europea de titulaciones, causó no pocas disfunciones en la programación de los nuevos grados, que en muchos casos debían organizar las mismas materias y enseñanzas en un menor número de cursos académicos. Estos cambios tuvieron un importante rechazo inicial en determinados ámbitos del conocimiento, notablemente en los estudios de derecho,⁵ que vieron en la nueva estructura un obstáculo a la formación de profesionales con el nivel esperado tras una educación superior. Si bien la oposición al cambio en los estudios de derecho no tuvo éxito, es cierto que en determinadas carreras no se aplicó el cambio de estructura de las titulaciones (Arquitectura, Farmacia, Odontología, Veterinaria y Medicina imparten en un solo grado el equivalente a la estructura de grado más máster exigida en la mayoría de los ámbitos).

Tras la puesta en funcionamiento de las nuevas estructuras, se cuestionó también que el detallismo introducido en la precisión de las competencias, conocimientos y destrezas podía entrar en colisión con la libertad de cátedra (Aguado i Cudolà, 2010, pág. 5-6). En aquel momento, ya se avisaba de que la implantación del EEES no debía justificar sin más una minoración del derecho fundamental a la libertad de cátedra, un efecto que ya se empezaba a temer

-
4. Regulados en su inicio por los reales decretos 55 y 56 de 2005, ambos de 21 de enero, por los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y de Pposgrado. Los detalles sobre el proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior están disponibles en la página web de la Comisión Europea: <https://education.ec.europa.eu/es/proceso-de-bolonia-y-espacio-europeo-de-educacion-superior>
 5. Es bien conocida la declaración «Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia», que firmaron y promovieron académicos y juristas destacados. El texto no se encuentra ya en el sitio web donde se alojó para recoger adhesiones, pero se puede consultar su contenido completo en el blog del profesor Andrés Boix: <http://www.lapaginadefinitiva.com/aboix/?p=206>. [Fecha de consulta: 17 de junio 2022].

incluso como el inicio de una lenta agonía de tal libertad (Expósito Gómez, 2013, pág. 15).

En la actualidad, estos impactos sobre el entorno de la libertad de cátedra tienen ya un notable recorrido y sus consecuencias limitadoras se hallan bien asentadas. Efectivamente, como se apuntaba al inicio de su implantación, las exigencias en la organización y en la planificación de la docencia han crecido tanto en número como en detalle, y han reducido cada vez más el papel y la capacidad de decisión del docente (Jarne Muñoz, 2019, pág. 133). También se ha criticado la estandarización del conocimiento que provoca el ingente nivel de programación previa, en el sentido de que tal tendencia en la educación superior podría suponer una limitación no solo para el profesorado, sino también para el desarrollo de las capacidades propias del estudiantado crítico y maduro (Campos-Céspedes y Solano-Gutiérrez, 2020, pág. 7). En todo caso, este camino priva de capacidad de decisión a los docentes y cartesia-niza cada vez más una labor que necesita ser en buena parte artesanal.

Contribuye a las dudas sobre la excesiva influencia de la programación sobre las libertades académicas el relativamente reciente comunicado sobre la libertad de cátedra acordado en la última cumbre ministerial del Grupo de Seguimiento de Bolonia,⁶ celebrada en Roma en 2020. En el texto se exponen las complejidades de las relaciones y el debate permanente entre las libertades académicas y las responsabilidades públicas e institucionales inherentes. Sin embargo, el texto otorga a las universidades la responsabilidad sobre cómo se imparte la docencia de los programas, un ámbito en que se limita a asegurar que los docentes tienen también «una gran responsabilidad». Una declaración que menciona a los docentes, pero sin ningún contenido y que, viniendo de una cumbre ministerial, refuerza la tesis de la necesidad de una revisión de la libertad de cátedra y sus límites, especialmente para asegurar que tal libertad no acabe siendo vaciada de contenido por la expansión de las libertades y garantías adyacentes.

En este sentido, las recomendaciones y orientaciones provenientes del EEES van cada vez más en la dirección de ampliar el detalle de las condiciones de organización de las enseñanzas;⁷ unas condiciones que en nuestro país se asumen por los Gobiernos central y autonómicos y, en parte, por las propias universidades. El papel del profesorado a este nivel se desarrolla a través de su presencia en los órganos de decisión universitarios y, en menor medida, en órganos de coordinación universitaria estatales y autonómicos. La libertad de cátedra, por su parte, no experimenta mayor concreción ni se detalla en mayor medida su alcance; sigue siendo el espacio intelectual propio que se le garantiza constitucionalmente al profesor para resistir a cualquier presión ideológica a la hora de explicar los contenidos de las enseñanzas que se le asignan. Ocurre que el docente no recibe en general presiones ideológicas, sino presiones organizativas y burocráticas que afectan de una forma más sutil e indirecta, pero efectiva, a las decisiones de su docencia.

2.2 El Real Decreto 822/2021 y la calidad de la enseñanza

Más de una década después de haber adaptado las titulaciones universitarias al EEES, la normativa sigue avanzando en la misma dirección. En la actualidad se encuentra vigente el Real Decreto 822/2021, de 20 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que ha sustituido a los anteriores RD 1393/2007 y a los iniciales RRDD 55 y 56 de 2005. La nueva norma sigue focalizando la formación universitaria «en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes», según reza su preámbulo.

Para garantizar el adecuado funcionamiento de la enseñanza y su estructura, se diseñan como sistema troncal los procedimientos de garantía de la calidad, que se vehi-

6. (Bologna Follow Up Group, 2020, págs. 3-4) El párrafo referenciado dice en su versión original «Public authorities have the responsibility to ensure that relevant higher education programmes are offered to citizens, while autonomous higher education institutions assume a large responsibility for research underpinning programmes, and for how programmes are taught. Academic staff also exercise a strong responsibility in setting the curriculum and programme components, and developing the teaching methods employed».
7. En este sentido, se avanza desde la Comisión Europea (Comunicación de la Comisión COM(2022)16, de 18 de enero de 2022, sobre una estrategia europea para las universidades) y desde el Consejo Europeo «Resolución del Consejo de 26 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)».

<https://idp.uoc.edu>

culan a través de las correspondientes agencias de evaluación de la calidad y de acreditación. Estas agencias van cobrando un mayor papel en el ámbito docente, a menudo en detrimento de la capacidad decisoria del profesorado, como ya se apuntaba desde el momento de su creación (Expósito Gómez, 2013, pág. 13). Sin entrar a analizar en profundidad el RD por cuestión de espacio, no es difícil encontrar indicios que apuntan en este sentido: el artículo 13.2 otorga a las agencias la responsabilidad de «garantizar la coherencia académica entre la denominación del título universitario oficial de Grado y los objetivos formativos, así como la estructura y contenidos fundamentales del plan de estudios». Según este redactado, la coherencia de los contenidos fundamentales de los grados deberá ser controlada por la agencia de calidad competente, una función relativa a los contenidos de la enseñanza que va un paso más allá de lo dispuesto en el anterior RD 1393/2007.

Por otro lado, según la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU por sus siglas en catalán),⁸ la explicitación en la normativa de los resultados que obtener del aprendizaje de una titulación presenta diversas ventajas. En el caso del profesorado, le ayudaría a planificar las materias y las actividades formativas y de evaluación, seleccionando las estrategias más adecuadas para la asignatura o valorando la efectividad del aprendizaje y de la metodología docente seguida. Estas son sin duda bondades que presenta esta aproximación; sin embargo, aparecen también aspectos bastantes más cuestionables. Así, en el modelo de memoria que el RD 822/2021 incluye para optar a la verificación del plan de estudios de un título oficial, se puntualiza que los resultados de la formación y del aprendizaje «deben ser evaluables, y deben centrarse en aquellos conocimientos o contenidos, competencias y habilidades o destrezas académicamente relevantes y significativas». De forma que el criterio para decidir si aquello que ha enseñado el profesor es académicamente relevante y significativo queda también en manos de la agencia evaluadora. De nuevo, el criterio del profesor queda, por lo menos, mediatizado. Tal vez algunos docentes –y órganos universitarios– tengan la tentación de limitar sus enseñanzas a aquellas que la experiencia les muestre que serán aprobadas posteriormente por la agencia correspondiente; de otro modo podría influir negativamente en una eventual verificación de sus planes de estudios.

El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia

En los documentos que las agencias tienen como referencia se encuentra marcada la misma tendencia de disminución del papel del profesorado, que parece ser condición necesaria para el diseño de una docencia, aprendizaje y evaluación centradas en el alumnado. Así, el documento de criterios y directrices para el aseguramiento de calidad en el EEES (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) *et al.*, 2015),⁹ únicamente dedica uno de sus veinticuatro criterios al personal docente, y solo para reclamar que sea competente y que su contratación se guíe por procesos justos y transparentes.

Poco a poco, y por la vía de hecho, no ya la libertad de cátedra sino incluso el papel del profesor ha ido menguando; las limitaciones que la aplicación del EEES han supuesto en este sentido han sido objeto de preocupación desde el inicio; así, Álvarez González (2010, pág. 77) plantea que se podría estar produciendo un cambio en la concepción de la libertad de cátedra, puesto que su «contenido positivo disminuye puesto que son los planes de estudio los que determinan el contenido de la enseñanza y porque el profesor no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad». Sin embargo, las potestades atribuidas al Estado para fijar un «común denominador mínimo» (STC 106/1990) en los planes de estudio de titulaciones oficiales y su normativa de desarrollo (homologación de planes de estudios, organización de las enseñanzas y aseguramiento de la calidad, entre otras) dejan a las universidades únicamente con la mera responsabilidad de elaborar la propuesta, que necesitará posteriormente ser aprobada por las autoridades educativas (Fernández Vivas, 2019, pág. 82).

Otro ámbito en el que esto ocurre es en la escasa libertad del profesor a la hora de priorizar o modular de alguna manera los conocimientos, capacidades y habilidades, que vienen impuestas por las guías o programas docentes (Jarne Muñoz, 2019, págs. 131-132). Una vez que la información aparece en el programa, no hay posibilidad de cambio, por mucho que el profesor detecte necesidades en el alumnado que requieran un reenfoque, o que la actualidad presente circunstancias merecedoras de ser consideradas. Se mezcla la imprescindible transparencia con la previsibilidad, que se lleva hasta el extremo del encasillamiento de la docencia.

8. Boletín disponible en: <https://www.aqu.cat/ca/el-Butlleti/elButlleti-105/EI-perfil-de-les-titulacions-resultats-d-aprenentatge-objectius-formatius-i-perfil-de-graduacio>.

9. Disponible en: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf, y en español en: http://www.aneca.es/eng/content/download/13558/168384/file/ESG_castellano_2015b.pdf.

Y, finalmente en este apartado, con cada vez más frecuencia se observa la imposición de una metodología docente concreta den cuanto al estudio o la facultad. Y si no la imposición, sí la fuerte influencia que de facto se ejerce sobre el profesor para su adopción, lo que implica una vez más menor capacidad de decisión para el docente.¹⁰ Se reduce el papel del profesor a ser poco más que un aplicador de los programas a través de la metodología establecida y un garante de la correcta observancia de los procedimientos previstos. Se está en la línea de dar la vuelta a la relación entre la libertad de cátedra y la autonomía universitaria a través de la vía de hecho,¹¹ una relación en la que la autonomía universitaria debería estar al servicio de la libertad académica y de cátedra, «puesto que estas son su fundamento y razón de ser» (Torres Muro, 2005, pág. 53), mientras que en la actualidad las reglamentaciones organizativas dejan cada vez menos espacio al docente para tomar, precisamente, decisiones docentes.

3. El impacto de la tecnología sobre la metodología docente

Desde otro punto de vista, la metodología docente se ve condicionada por las herramientas tecnológicas que la institución pone a disposición, o que obliga a utilizar. El profesor tampoco va a poder, en la mayoría de los casos, escoger el recurso tecnológico que más adecuado le parezca, sino que deberá adaptar su docencia a lo proporcionado por la universidad. En este sentido, el propio RD 822/2021 reconoce en su preámbulo que la revolución

tecnológica y su impacto en el mundo universitario puede haber generado nuevas problemáticas, como es el caso, o agudizado algunas preexistentes.

No existen directrices claras en la legislación vigente que definan derechos y obligaciones en relación con el uso de la tecnología en la docencia.¹² Tampoco el Anteproyecto de LOSU parece que vaya a aportar luz sobre este tema,¹³ de marcada incidencia sobre el ejercicio de la libertad de cátedra. Y en esta confluencia que se produce entre tal libertad y la adopción de tecnología en su ejercicio, se pueden dar las condiciones para la aparición de conflictos que en determinados casos van a tener una difícil solución, precisamente debido a la ausencia de regulación en la normativa. Escenarios como los que se puedan producir cuando un profesor rechace utilizar determinadas herramientas tecnológicas a las que le obligue la institución; una negativa fundamentada en que considere que su metodología docente no puede ser correctamente aplicada mediante tal tecnología. La pregunta que se plantea es si podrá el profesorado apelar a su libertad de cátedra para motivar su decisión de optar por utilizar otros medios electrónicos de su elección, que considere más adecuados a su metodología docente; o incluso si podrá negarse a utilizar medios electrónicos, no para la organización y planificación de asignaturas, sino para su docencia.

No es extraña la aparición de situaciones problemáticas en la actualidad, derivadas del uso de la tecnología en todo tipo de entornos. Un ejemplo lo encontramos en la reciente Sentencia del Tribunal Supremo 3153/2021, de 22 de julio, que ha confirmado la sanción impuesta a un ma-

10. Por ejemplo, en los estudios de Medicina de la Universidad de Girona la metodología básica empleada es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Sin discutir la adecuación del método a los estudios y sus buenos resultados, es evidente que restringe la posibilidad de emplear métodos alternativos, ya que se aplica de forma transversal a los conocimientos y competencias que adquirir. Consultable en: <https://www.udg.edu/es/fm/informacio-academica/metodologia-docent/funcionament-pla-destudis>.

11. Vid. también, en este sentido, la nota 1.

12. Tal vez lo más cercano sea la incorporación del artículo 47 bis al Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP), mediante Real Decreto Ley 29/2020, de 29 de septiembre, de aplicación también al personal laboral, que regula las condiciones del teletrabajo. Sin embargo, su redactado, que expresa que la Administración proporcionará y mantendrá «los medios tecnológicos necesarios para su actividad», no da respuesta a las precisiones de un tema tan específicamente ligado a la docencia como el que se plantea en estas páginas. Tampoco existen previsiones sobre uso de tecnología en normas configuradoras del entorno universitario como la LCTI, la propia LOU o su normativa de desarrollo. Especialmente, no existen en el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, ni en el resto de normas sobre docentes universitarios, que se centran en el acceso, las acreditaciones, la contratación y las retribuciones.

13. El actual anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), de mayo de 2022, no contiene previsiones específicas sobre derechos o deberes relativos al uso de la tecnología en la docencia, y se incorpora el mismo régimen jurídico para el personal docente que establecía la LOU. Para el personal funcionario (art. 69.2), la remisión a las disposiciones dictadas por las comunidades autónomas, la legislación de función pública y los estatutos de la respectiva universidad. También se mantienen las remisiones para el personal docente en régimen laboral (art. 78.2), en este caso a la Ley del Estatuto de los Trabajadores, convenios colectivos y, en este punto, al EBEP.

gistrado que se negaba a usar los medios ofimáticos puestos a su disposición para la transcripción de sus resoluciones judiciales. En este caso, el Supremo se remite a una norma existente (art. 230.1 LOPJ) que obliga a juzgados, tribunales y fiscalías «a utilizar cualesquiera medios técnicos, electrónicos, informáticos y telemáticos, puestos a su disposición para el desarrollo de su actividad y ejercicio de sus funciones», a lo que añade que «las instrucciones generales o singulares de uso de las nuevas tecnologías (...) determinando su utilización, serán de obligado cumplimiento». Sin embargo, no solo no existe una disposición paralela en la normativa universitaria, sino que el derecho a la libertad de cátedra debería representar un límite frontal a la posibilidad de imponer una exigencia legal en términos tan absolutos como la introducida en la LOPJ.

Hay que remarcar que no existe base jurídica en la normativa actual que permita limitar la libertad de elección de tecnologías para la docencia por parte del profesorado. Pero, al mismo tiempo, es necesario hacer la misma constatación en sentido inverso, es decir, tampoco existe previsión normativa que faculte al docente para imponer sus preferencias por determinadas herramientas o sistemas tecnológicos en detrimento de aquellos facilitados por la universidad. Se trata este de un vacío normativo, el de la falta de regulación del uso de la tecnología en la docencia universitaria, que en la práctica se suele resolver a favor de la autonomía de la universidad a la hora de «disciplinar la organización de la docencia», siguiendo la doctrina de la mencionada STC 179/1996, de 12 de noviembre.

En esta sentencia, el alto tribunal define los derechos a la autonomía universitaria y a la libertad de cátedra como complementarios, y que en ningún caso se autoexcluyen (en el mismo sentido lo hacen las SSTC 212/1993 y 75/1997, entre otras). Así, la autonomía de la universidad «garantiza un espacio de libertad para la organización de la enseñanza universitaria frente a injerencias externas», mientras que la libertad de cátedra permite al docente «disfrutar de un

espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas» para explicar según su criterio científico y personal los contenidos de las asignaturas que se le encargan. Sin embargo, la utilización y, especialmente, la posible imposición al profesorado de unas determinadas herramientas tecnológicas para la docencia abren una vía de colisión entonces inexistente entre ambos derechos. Y esto es así porque la tecnología en la actualidad va más allá de ser una mera herramienta y hunde sus raíces también en la función docente, en el cómo y en la orientación de la enseñanza, especialmente por su vinculación directa con determinados métodos. El uso de unas u otras tecnologías o aplicaciones condicionan en muchas ocasiones la metodología docente que el profesor va a poder emplear.¹⁴ Fácilmente, puede ocurrir que la institución requiera el uso de determinado sistema, aplicación, tecnología o aparato que no sea coherente con la metodología escogida por el profesor. O bien, al contrario, que el profesor utilice tecnologías no escogidas o permitidas por la institución.

En este caso, de entre las tecnologías disponibles en cada momento, el profesor debería mantener la capacidad de optar por aquellas que crea más adecuadas para un enfoque y unos resultados óptimos de su docencia. La Universidad, como institución, debería diferenciar estas tecnologías y aplicaciones para la docencia de aquellas herramientas tecnológicas organizativas sobre las cuales sí que le correspondería capacidad de decisión e imposición en virtud de la autoorganización derivada de su autonomía. Disponer de unas u otras herramientas tecnológicas influye decisivamente en las metodologías docentes viables y supone un obstáculo añadido a la libertad de decisión del profesor en este sentido.

Conclusiones

El terreno que circunda la actuación en el aula del profesor universitario va siendo ocupado por actores distintos del

14. Existe un buen número de metodologías para la docencia, un campo que en los últimos tiempos ha experimentado un reforzado interés, especialmente desde la entrada en vigor del proceso de Bolonia. Las metodologías docentes se han desarrollado de forma paralela a la implantación del proceso, algunas de ellas especialmente vinculadas a determinados estudios o titulaciones. Ejemplos de metodologías docentes, que presentan aplicabilidades bien diferenciadas en función de la rama del conocimiento y de las herramientas tecnológicas disponibles son: el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos (en un estudio o bien interdisciplinario), la clase inversa, el aprendizaje reflexivo, el intercambio virtual y colaboración internacional o la virtualización de la docencia, entre muchas otras variedades. Las publicaciones y estudios sobre su implementación y las herramientas tecnológicas a las que se asocian no son escasas; en el entorno del derecho, es recomendable la consulta de la publicación que la Universitat Oberta de Catalunya realiza a partir de las jornadas que celebra anualmente sobre la docencia del derecho y las TIC.

<https://idp.uoc.edu>

profesor individual. El núcleo primordial de la libertad de cátedra se mantiene, esto es, la libertad ideológica a la hora de ejercer la función docente; sin embargo, buena parte del espacio adyacente a esta libertad, que se encontraba tradicionalmente en manos del profesor –escoger la metodología docente, las herramientas para su transmisión, la capacidad de introducir cambios, la decisión sobre las competencias necesarias para el alumnado, entre otros–, va siendo paulatinamente adjudicado a otras instituciones.

Esta tendencia no es nueva; las repercusiones que representó en este sentido el proceso emprendido con la creación del EEES, advertidas por la doctrina desde el inicio, se han asentado e incluso extendido con el despliegue de la normativa reguladora del control de la calidad docente universitaria y el incremento de la intervención en manos de otras administraciones –distintas de la Universidad– a través de las agencias de calidad. La llamada dimensión institucional de la libertad académica se desarrolla en contraposición a la libertad individual del docente, y un nuevo paso hacia la preponderancia de la institución lo representa el cambio introducido en este preciso sentido en el actual proyecto de nueva Ley orgánica universitaria. En el proyecto actual, se coloca la autonomía universitaria como garante de la libertad de cátedra, un giro absoluto

El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia

y de gran calado respecto de la ordenación en la LOU, en el que es la libertad de cátedra la que se concibe como fundamento para la autonomía institucional.

Más allá del incremento de las limitaciones provenientes de la normativa, otros condicionantes influyen también en la actividad docente, limitando el contenido real de la libertad de cátedra. Así, la disposición y el uso de herramientas tecnológicas en la docencia queda también a criterio de la institución, y recorta la capacidad de decisión del profesor sobre aspectos importantes de su propia metodología docente.

Uno de los objetivos del EEES es el de centrar la docencia y el aprendizaje en el alumno; siendo esta una pretensión deseable, el sistema seguido hasta ahora se ha centrado en programar cada vez con mayor detalle la ordenación y los contenidos de las enseñanzas. Para ello, se han magnificado las atribuciones de las instituciones y se han ignorado excesivamente las del otro gran actor en la enseñanza y el aprendizaje: el profesor. No olvidemos que la libertad de cátedra se introdujo en primer lugar para evitar las injerencias de los poderes públicos en el quehacer del docente.

Referencias bibliográficas

- AGUADO I CUDOLÀ, V. (2010). «Libertad de cátedra, organización y planificación docente en la prestación del servicio público de enseñanza universitaria: el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista de educación y derecho*, núm. 2, págs. 1-15.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E.M. (2010). «La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 2, págs. 69-80. DOI: <https://doi.org/10.24310/REJIE.2010.v0i2.7930>.
- BOLOGNA FOLLOW UP GROUP (2020). *Rome Ministerial Communiqué Annex I - Statement on Academic Freedom*. European Higher Education Area (EHEA). [Fecha de consulta: 18 mayo 2022]. [en línea]. Disponible en: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_I.pdf.
- CAMPOS-CÉSPEDES, J.; SOLANO-GUTIÉRREZ, W. (2020). «Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio». *Innovaciones Educativas*, vol. 22, núm. 32, págs. 151-169. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973>.
- CASARES MARCOS, A. (2012). «Reflexión metodológica para la docencia del Derecho administrativo en el nuevo contexto de los Grados». En: *Actas del Primer congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*, págs. 863-876. AFOE.
- CENTENO PRIETO, S. (2021). «Alcance y límites de la libertad de cátedra». *Eikasia Revista de Filosofía*, núm. 99, págs. 421-504.
- CHAVES GARCÍA, J.R. (2001). *La universidad pública al derecho y al revés*. León: Editorial Evergráficas.
- EMBED IRUJO, A. (1983). *Las libertades en la enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA); EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA); EUROPEAN STUDENTS' UNION (ESU) y EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION (EURASHE) (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EURASHE [en línea]. Disponible en: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf.
- EXPÓSITO GÓMEZ, E. (2013). «Libertad de cátedra del profesor universitario. Contenido y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública». *Revista de educación y derecho*, núm. 7, pág. 17.
- FERNÁNDEZ VIVAS, Y. (2019). «La delimitación de la libertad de cátedra ante la nueva realidad universitaria». *Revista RUEDA, Universidad, ética y derechos*, núm. 3-4, págs. 75-96.
- JARNE MUÑOZ, P. (2019). «La libertad de cátedra y el papel de la guía docente en la Universidad derivada del Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 4, núm.2, págs. 122-135.
- LOZANO CUTANDA, B. (1995). *La Libertad de cátedra*. Prólogo de Lorenzo Martín-Retortillo. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Monografías jurídicas.
- MADRID RAMÍREZ, R. (2020). «El derecho a la libertad de cátedra, hoy». En: José Antonio Pinto Fontanillo (ed. lit.), Ángel Sánchez de la Torre (ed. lit.). *Los derechos humanos en el siglo XXI: en la conmemoración del 70 aniversario de la Declaración*, vol. 1, tomo 1, págs. 141-146.
- MARTÍN REBOLLO, L. (2006). «Sobre la enseñanza del Derecho administrativo tras la declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto)». En: *Actas del I Congreso de la Asociación de Profesores de Derecho Administrativo*, Toledo.
- TORRES MURO, I. (2005). *La autonomía universitaria*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

VIDAL PRADO, C. (2001). *La Libertad de cátedra: un estudio comparado*. Prólogo de Antonio Torres del Moral. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Colección Cuadernos y debates, núm. 105.

VIDAL PRADO, C. (2008). «Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario». *Revista española de derecho constitucional*, vol. 28, núm. 84, págs. 61-103.

Cita recomendada

LLADÓ MARTÍNEZ, Albert (2023). «El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia». *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, núm. 37. UOC [Fecha de consulta: dd/mm/aa]

<http://dx.doi.org/10.7238/idp.v0i37.401765>



Los textos publicados en esta revista están –si no se indica lo contrario– bajo una licencia Reconocimiento-Sin obras derivadas 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite su autor y la revista y la institución que los publica (*IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*; UOC); no haga con ellos obras derivadas. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/es/deed.es>.

Sobre el autor

Albert Lladó Martínez

Departamento de Derecho Público, Universidad de Girona

albert.llado@udg.edu

Doctor en Derecho Administrativo (Universidad de Girona, 2014), licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración (Universitat Oberta de Catalunya, 2009), máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento (Universitat Oberta de Catalunya, 2010) y diplomado en Gestión y Administración Pública (Universidad de Girona, 2006), premio extraordinario de la promoción.

Como investigador ha publicado artículos de investigación en revistas científicas y ha participado en obras colectivas, especialmente sobre temas de urbanismo y universidades públicas. Colabora en diversos proyectos de investigación y tiene reconocido un tramo de investigación (sexenio) por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU, por sus siglas en catalán).

En la actualidad es profesor lector Serra Húnter de Derecho Administrativo en el Departamento de Derecho Público de la Universidad de Girona, desde septiembre de 2021. Anteriormente, fue profesor asociado en el mismo departamento.

