

La libertad de cátedra y el papel de la guía docente en la Universidad derivada del Espacio Europeo de Educación Superior

Academic freedom and the role of the teaching guide at the University derived from the European Higher Education Area

Pablo Jarne Muñoz¹

Resumen

Este trabajo analiza la evolución que la libertad de cátedra ha venido experimentando en nuestro país, prestando especial atención a las características que el Espacio Europeo de Educación Superior le ha atribuido. Más concretamente, a lo largo de estas páginas se plantea una reflexión sobre la incidencia que uno de los instrumentos claves del EEES, la guía docente, puede desarrollar sobre la libertad de cátedra. A pesar de que se trata de un instrumento con evidentes posibilidades ordenadoras, es necesario plantearse si su configuración no resulta excesivamente limitativa en relación con la libertad de cátedra atribuida a los docentes.

Palabras clave: Libertad de cátedra, guía docente, EEES

Abstract

This paper analyses the evolution that the academic freedom has been experiencing in our country, paying special attention to the characteristics that the European Higher Education Area has attributed to her. More specifically, along

¹ Profesor Ayudante Doctor de Derecho mercantil en la Universidad de Zaragoza. Email: pablojarnem@gmail.com

these pages there is a reflection on the impact that one of the key instruments of the EEES, the teaching guide, can develop on the academic freedom. Although it is an instrument with obvious organisational possibilities, it is necessary to consider whether its configuration is not excessively limiting in relation to the academic freedom attributed to teacher.

Key words: Academic freedom, teaching guide, EEES.

1. Introducción

Todos los procesos de cambio son complicados. Esto es especialmente cierto cuando estos cambios se producen para tratar de adaptar y coordinar sistemas y tradiciones que presentan unos fundamentos y unas bases diferentes. Esta es la situación en el seno de la Unión Europea en materia de educación. La Declaración de Bolonia y el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, y sigue suponiendo, un salto al vacío en muchos aspectos, que solo el tiempo se encargará de poner en su sitio.

Este trabajo se centra en el impacto que este proceso ha venido teniendo en la libertad de cátedra, uno de los derechos o valores centrales en la tradición educativa en nuestro país. En un primer momento, cuando uno analiza los principales cambios que la armonización educativa ha traído consigo, puede parecer que estos se centran en aspectos formales.

Así, es conocido por todos que en los últimos años se ha producido una reordenación de la duración de los diversos niveles de estudios superiores. Desde un modelo centrado en la existencia de diplomaturas y licenciaturas, hemos asistido a una transición al modelo de grados, que cuentan con una duración sustancialmente homogénea y a una progresiva centralidad o relevancia de los másteres universitarios. Del mismo modo, nadie es ajeno a la relevancia que los créditos ECTS han adquirido a nivel estructural, con la consiguiente traslación del foco de atención desde las horas de docencia de un programa a las horas de trabajo que este exige del alumno.

No obstante, se ha concedido mucha menor atención al impacto que esta transición ha venido desplegando en ciertos principios inspiradores de la educación en nuestro país, como sucede por lo que a este trabajo respecta con la libertad de cátedra. En las siguientes páginas se analiza este impacto, tratando de determinar en qué situación queda esta libertad de cátedra con arreglo al régimen actual y aportando algunas reflexiones orientadas a mitigar los excesos que en este sentido pudieran producirse.

2. La libertad de cátedra en España en clave constitucional

La libertad de cátedra constituye uno de los postulados de nuestro sistema educativo que más interés ha despertado a lo largo de los tiempos, habiendo hecho correr ríos de tinta en nuestro país. La cuestión que subyace, prácticamente desde un inicio, es simple. Es necesario garantizar una cierta independencia al profesorado respecto a cualquier imposición ideológica en relación con la enseñanza, no pudiendo obligarse a los docentes a que se adscriban a doctrina oficial alguna (Regueiro, 1994, p. 199).

Existen numerosos trabajos orientados a ahondar en las raíces de la libertad de cátedra, dando cuenta de la evolución que esta ha sufrido en nuestro ordenamiento jurídico. Teniendo en cuenta que este proceder excede del ámbito de este trabajo, considero que nuestro punto de partida habrá de situarse en el año 1978. La libertad de cátedra tuvo en este sentido reflejo en la Constitución Española de 1978, a la que en adelante nos referiremos como CE, en su art. 20.1, precepto que declara que “se reconocen y protegen los derechos: (...) c) A la libertad de cátedra”.

La libertad de cátedra, al igual que los demás derechos recogidos en el art.20 CE, no podrá ser restringida mediante ningún tipo de censura previa y, como indica el apartado 4º “tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.”

Diversas consideraciones de interés pueden derivarse de este último apartado. En primer lugar y de modo señalado, que la libertad de cátedra en ningún caso se plantea como un derecho absoluto, debiendo ponderarse con el resto de los intereses en presencia. De los que expresamente enumera el texto constitucional, parece que será la protección de la juventud y de la infancia el que mayor recorrido tenga en el ámbito educativo, hecho que ha llevado a la doctrina con frecuencia a sostener que el mayor o menor alcance de la libertad de cátedra dependerá del nivel educativo en el que nos encontremos (Expósito, 2013, p. 6).

Pero, en segundo lugar, da cuenta ya del hecho de que encontramos en la libertad de cátedra un contenido negativo y otro positivo, como se encargó de precisar la jurisprudencia constitucional. Tal configuración se deriva inequívocamente de la Sentencia del Tribunal Constitucional nº 5/1981, de 13 de febrero. Así, en primer lugar cabría identificar un contenido negativo, que enlaza con la prohibición de la censura y que “habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada.”

Junto a este encontraríamos igualmente un contenido positivo que vendría conformado por las atribuciones en que se concretaría esta libertad de cátedra. Llama la atención, no obstante, que el Tribunal renuncie a entrar a analizar este contenido positivo, limitándose a declarar que tiene:

[...] un amplio contenido positivo en el nivel educativo superior. En los niveles inferiores ese contenido positivo va disminuyendo 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 de la manera que juzgue más conforme a sus convicciones (Fundamento de Derecho 9º de la Sentencia del Tribunal Constitucional nº 5/1981, de 13 de febrero).

Atendida esta previsión, teniendo en cuenta que la libertad de cátedra es amplia en los niveles educativos superiores y más escasa en los inferiores merced al papel que en estos juegan los planes de estudio, Álvarez (2010) ha inferido a contrario, creo que acertadamente, que en el ámbito universitario la libertad de

cátedra implicaría la imposibilidad de que los planes de estudio predeterminen todo el contenido de la enseñanza.

Por lo que respecta al contenido de la libertad de cátedra en cuanto derecho, y circunscribiendo nuestro análisis al ámbito universitario, esta se concretará al menos por lo que aquí interesa en dos atribuciones fundamentales del docente. En primer lugar, la libertad de cátedra será una manifestación más de la libertad ideológica. Pero esta libertad ideológica tendrá una configuración muy particular y, como señala Vidal (2008), difícilmente podrá limitarse a los contenidos exclusivamente científicos. Esto implica que los docentes en la Universidad tendrán atribuido un amplio margen a la hora de transmitir sus conocimientos y su visión de la materia que enseñan y de todas aquellas cuestiones que se relacionen con la misma.

Esta flexibilidad en cuanto al enfoque a dar a los conocimientos transmitidos supondrá en segundo lugar y en línea de principio la atribución de ciertos poderes a la hora de seleccionar el programa de la asignatura. No obstante, en los últimos años ha quedado bien patente cómo el docente no será el único actor con competencias para delimitar el contenido de la asignatura, sea en relación al programa sea en relación a la metodología. Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) este hecho es cada vez más evidente como veremos.

Hay que precisar, no obstante, que estos poderes a la hora de seleccionar los contenidos a transmitir no implican, como indicó el Tribunal Constitucional, que el docente sea libre para definir el temario de examen, distinguiendo así implícitamente el temario de la asignatura y el temario de examen y la docencia de la evaluación. En palabras del Tribunal:

Siendo perfectamente deslindable la labor de enseñar y la función de examinar, sin que ésta sea consecuencia necesaria de aquélla, nada justifica que el derecho a la libertad de cátedra -en cuanto "libertad individual del docente, a quien depara un espacio intelectual resistente a injerencias compulsivas impuestas externamente"- alcance o se extienda también a esa función examinadora, en el sentido de corresponder

ineludiblemente a quien examina -y con cobertura en una pretendida libertad de cátedra- la fijación del temario sobre el que deba versar la prueba o examen (Fundamento de Derecho 3º de la Sentencia del Tribunal Constitucional nº 217/1992, de 1 de diciembre).

En este sentido, hay que recordar que anteriormente, cuando aludíamos al reconocimiento constitucional de la libertad de cátedra en el art. 20 CE, señalábamos que esta se veía limitada, además de por el contenido de la propia Constitución y los derechos expresamente señalados, por el contenido de los preceptos de las leyes que desarrollen este artículo.

Pues bien, el contenido de la libertad de cátedra se desarrolla en la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la L.O. 4/2007, de 12 de abril. Más concretamente en su art. 33.2, que introduce un nuevo elemento en la ecuación, al declarar que esta se ejercerá "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."

Son estos límites derivados de la organización de la enseñanza en las Universidades los que van a suponer, en mi opinión, un gran reto a medio plazo, teniendo en cuenta la reformulación de criterios que implica la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Pasamos a ocuparnos de ellos. La libertad de cátedra se relaciona en este sentido con las competencias de la Universidad de un modo muy peculiar, habiendo señalado Lozano (1995) acertadamente que son dos derechos que se complementan, siendo la libertad de cátedra fundamento, pero también límite de la autonomía de las Universidades.

3. La libertad de cátedra en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Hemos tratado de dar cuenta en el epígrafe precedente del surgimiento y de la evolución que la libertad de cátedra, concebida en cuanto derecho, ha sufrido en nuestro país con el paso del tiempo. Procede retomar ahora el análisis pero desde un prisma diferente: el que proporciona el Espacio Europeo de Educación Superior.

Son tantos y de tal calado los cambios que a nivel metodológico se han introducido con la transición al EEES que no resulta posible sistematizarlos aquí. La reestructuración de los niveles de estudio y la organización derivada de los créditos ECTS, entre otros, han contribuido a alterar significativamente el escenario en pocos años. En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que las amenazas a las que debe hacer frente la libertad de cátedra en la actualidad son muchas y, probablemente, más serias que nunca.

Atrás quedaron los días en los que esta se veía puesta en tela de juicio por la amenaza de la censura y de la actividad de la maquinaria de un Estado aun escasamente democrático. No ha de sorprender, en este sentido, la ausencia de alusión alguna a la libertad de cátedra en el articulado de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Pues bien, las amenazas actuales a la libertad de cátedra derivan de la esencia misma del sistema: de los pilares en torno a los que se está construyendo la moderna educación superior en nuestro país y en el resto de la Unión Europea.

Para fundamentar esta afirmación abordaré sucesivamente dos cuestiones. En primer lugar, el reto que para la libertad de cátedra supone la transición hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, analizando los criterios inspiradores del mismo y las grandes líneas en torno a las que se desarrolla. Posteriormente, me concentraré en uno de los instrumentos claves en el nuevo escenario derivado del EEES, cuya coexistencia con la libertad de cátedra resulta especialmente problemática: la guía docente.

En relación con los postulados del EEES, el tránsito desde una educación basada en la docencia hacia una educación basada en el aprendizaje implica que la figura del docente sea cada vez menos central, lo que se traslada necesariamente a todas las facetas de su persona, incluida como es lógico la libertad de cátedra. Va a ser el alumno el sujeto en torno al cual deberá girar el sistema, hecho que como puede apreciarse altera significativamente el escenario.

Esta circunstancia encuentra probablemente acomodo en un proceso más amplio que busca desarrollar el talento de nuestros jóvenes en el convencimiento de que esto repercutirá de manera positiva en la competitividad de los Estados.

Esta noción de economía basada en el conocimiento, siguiendo a Jessop, Fairclough y Wodak (2008), permitiría formar estudiantes con capacidad para generar nuevas ideas y tecnologías innovadoras, lo que a la larga implicaría un cierto crecimiento económico.

Pero aún hay que efectuar otra precisión. Como se declara en la Exposición de Motivos del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, este:

[...] profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado.

Todavía, este aparente refuerzo de las Universidades en sus facultades de decisión y organización no es tan importante como a priori pudiera parecer. Y es que el hecho de que no exista un catálogo de enseñanzas y títulos predeterminado por el Gobierno no significa, ni mucho menos, que las Universidades sean soberanas en sus decisiones.

Hay que tener presente, en este sentido, el rol capital que el sistema actual atribuye a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en la supervisión y acreditación de los planes de estudios que se proponen por las Universidades. Y es que, como Organismo Autónomo adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, ANECA desarrolla una actividad de gran relevancia centrada en la evaluación, la certificación y la acreditación de diversos sujetos y programas, entre los que destacan las enseñanzas, las instituciones y el profesorado.

Sea como fuere, resulta cada vez más frecuente que los departamentos no se limiten a aprobar los programas presentados por los profesores responsables de los diversos grupos de cada asignatura sino que, por el contrario, adopten un papel activo ocupándose de desarrollar, como señalan Alonso y Bea (2012), distintas facetas organizativas (cronogramas), metodológicas (especialmente

aquellas relativas a la evaluación) o, de modo más amplio, establezcan un programa a seguir por los profesores de la asignatura.

No podemos obviar que este proceder presenta ciertas ventajas, siendo probablemente la principal la de uniformizar la enseñanza de la asignatura en los diversos grupos, concediendo un enfoque y una organización homogénea que será percibida además de un modo ciertamente positivo por los alumnos, siempre prestos a señalar las diferencias existentes respecto a sus compañeros de otros grupos. Pero parece evidente que este proceso de homogeneización ganará terreno a costa de la libertad de cátedra del profesorado.

En este contexto, la doctrina se ha preguntado en ocasiones si no estaremos asistiendo a un progresivo acercamiento entre los términos en los que se concibe la libertad de cátedra en el ámbito universitario y aquellos otros relativos a los niveles educativos inferiores (Álvarez, 2010, p. 77). Y esto por cuanto, en estos niveles, a pesar de que pervive el elemento negativo de la libertad de cátedra que habilita al docente a resistirse a dar a sus enseñanzas una orientación ideológica determinada, el elemento positivo se ve prácticamente diluido por el enorme peso de los planes de estudio.

Es evidente que este proceso afecta a la figura del profesor, que está viendo mermada la libertad que tradicionalmente le confería el ordenamiento a la hora de transmitir sus enseñanzas. Pero no es el único sujeto damnificado, inscribiéndose este proceso en una dinámica de infantilización del alumnado que, como indican Varela y Álvarez Uría (1991), cabe retrotraer mucho tiempo atrás pero que en los últimos tiempos no ha dejado de crecer.

A pesar de todo, considero que debemos tratar de evitar llegar a esta situación. Y para ello pienso que revestirá una importancia fundamental el contenido y la estructura que le demos a un documento, la guía docente, que deviene central en el escenario derivado del Espacio Europeo de Educación Superior.

4. La guía docente, ¿verdugo o garante de la libertad de cátedra en la Universidad moderna?

La guía docente es el texto en el que los alumnos encontrarán, junto a los contenidos que aborda la asignatura, cuestiones tales como la metodología que se empleará, los términos en torno a los que se articulará la evaluación o, igualmente, las competencias que se prevé desarrollar con el estudio de esa concreta materia. Su naturaleza en los últimos tiempos ha sido discutida, oscilando las interpretaciones desde una concepción meramente informativa a quien sostiene que nos encontramos ante un auténtico contrato, que vincula al profesor y al alumno de modo irrevocable (García y Deltell, 2012, p. 359), en el convencimiento de que así estaremos tutelando los intereses y las necesidades de este último.

Se trata de un documento clave a la hora de conseguir realizar los objetivos centrales de cooperación y armonización contenidos en el Plan Bolonia. Como se ha señalado, lejos quedan los tiempos en los que el docente se limitaba a proporcionar una lista de temas a estudiar y una bibliografía recomendada (García Masa y Villar, 2007, p. 109). Constituye el documento a través del cual se concreta la oferta docente por lo que respecta a una asignatura, presentando un enfoque dirigido claramente hacia el alumno, que debe poder hacerse una idea cierta de lo que le proporcionará y le exigirá la asignatura en cuestión con su sola lectura.

Es evidente que con el sistema actual derivado del Espacio Europeo de Educación Superior la existencia de una guía docente supone que todos los aspectos relevantes de la asignatura quedan pautados y previstos. Correlativamente, parece evidente que la libertad de cada profesor individualmente considerado se va a ver reducida considerablemente.

Téngase presente que la guía docente no es por lo general un instrumento que elabore cada profesor que imparte una asignatura de manera unilateral e independiente. Por el contrario, son redactadas por comisiones en todos aquellos casos en los que existan diversos profesores impartiendo una misma asignatura por existir varios grupos y posteriormente supervisadas y validadas por el

coordinador (o sucesivamente por el coordinador del curso y el coordinador de la titulación).

En este segundo caso, los profesores en el mejor de los casos podrán realizar sugerencias o llevar a cabo una cierta negociación del contenido de la guía. En otras situaciones, el texto les será directamente transmitido para su seguimiento. En este escenario, creo que resulta imprescindible conceder un margen de maniobra mínimo si queremos sostener que la libertad de cátedra, al menos en su elemento positivo, sigue teniendo razón de ser en la Universidad actual.

No quiere esto decir que para poder hablar de libertad de cátedra se deba atribuir al profesor amplias facultades en todas las vertientes de la guía. Ya hemos mencionado anteriormente cómo la jurisprudencia constitucional ha sido contraria a reconocer que la libertad de cátedra se extienda a cuestiones vinculadas a la evaluación y la actuación examinadora. Asimismo, es preciso reconocer que se trata de un ámbito en el que se impone la uniformidad y el establecimiento de criterios comunes a los diversos profesores de la asignatura.

Algo parecido sucede con los objetivos y las competencias que se atribuyen a la asignatura en cuestión. Pero no es menos cierto que en la vertiente metodológica y de contenidos resulta conveniente, cuando no necesario, que cada profesor disponga de un cierto margen de maniobra a la hora de guiar al alumno en el proceso de aprendizaje del modo que estime más oportuno. Por lo que respecta a los contenidos, esto podría conseguirse con prácticas tan sencillas como no desarrollar en exceso los diversos temas en los que se estructura la asignatura, evitando entrar en sucesivas divisiones de los epígrafes para permitir al docente priorizar los contenidos que estime más relevantes y crear un camino particular de acceso al conocimiento.

5. Conclusiones

Nos encontramos en un momento de cambio. A pesar de los años transcurridos desde la Declaración de Bolonia, son tantos y de tal impacto los cambios introducidos por el Espacio Europeo de Educación Superior que aún nos

encontramos probablemente en una fase de adaptación más que de consolidación. Esta reordenación tiene un impacto notable en instituciones de tan larga raigambre como la libertad de cátedra.

Es preciso reconocer como señalábamos anteriormente que nos encontramos en un proceso de confluencia entre los términos en los que se concebía la libertad de cátedra en el ámbito universitario y aquellos otros que se asociaban con los niveles educativos inferiores. Este hecho trae cuenta de la progresiva pérdida de centralidad del papel del profesor en el aprendizaje en favor del alumno, sobre el que recae sin duda el foco con el régimen actual.

No obstante, el hecho de que cada vez esté más reglamentada la actividad educativa no ha de desembocar, en mi opinión, en una supresión absoluta de las facultades del profesor para tomar decisiones acerca del modo de trasladar los conocimientos a los alumnos. Es cierto que, con arreglo al sistema actual, se sientan las bases para que sean estos los que gestionen en cierto modo su propio aprendizaje, pero el *iter* y el *tempo* con el que se efectuará este aprendizaje dependerán en buena medida del profesor.

Las guías docentes constituyen un instrumento de extraordinaria eficacia para conseguir que el alumnado identifique qué se le va a exigir, qué materias van a ser objeto de estudio y cómo se le va a evaluar, entre otras cuestiones. Tiene la virtualidad, del mismo modo, de dotar de un gran nivel de homogeneidad a los planes de estudio, constituyendo en este sentido un activo valioso. Pero no podemos perder de vista que las guías docentes no pueden convertirse en un instrumento que anule por completo la libertad de cátedra en nuestras aulas, encorsetando la actividad del profesor hasta dejarle sin margen alguno de maniobra.

Para ello conviene en mi opinión deslindar en cierto modo un contenido inalterable de la guía docente compuesto por las competencias a desarrollar y por todas las previsiones relativas a la evaluación, que resulta imperativo que esté predeterminado y resulte común a todos los profesores que imparten la asignatura de un contenido más flexible, asociado a la metodología y al contenido, en el que es preciso reconocer algo de iniciativa al docente si no queremos que la educación

universitaria constituya únicamente una extensión de la educación primaria y secundaria, en las que los planes de estudios mantienen una centralidad manifiesta.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. y Bea, E. (2012). Metas y mitos de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior. *ReCRIM: Revista de l'Institut Universitari d'Investigació en Criminologia i Ciències Penals de la UV*, 7, 1-9.
- Álvarez, E.M. (2010). La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 69-80.
- Expósito, 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 = Education and law review*, 7.
- García, A. (2010). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*, Universidad Politécnica de Cartagena.
- García, E. C. y Deltell, L. (2012). La Guía Docente: un reto en el nuevo modelo de educación universitaria. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18 (1), 357-364.
- García, E., Masa, C. y Villar, N. (2007). Objetivos e implicaciones de la guía docente, en *Anales de economía aplicada 2007* (coord. Moyano, P.B), 8, 100-120.
- Jessop, B., Fairclough, N. y Wodak, R. (2008). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam-Taipei: Sense Publisher.
- León, R. (1990). Libertad de cátedra: ¿monopolio docente? *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, 43-44, 437-460.
- Lozano, B. (1995). La libertad de cátedra. *Revista de educación*, 308, 103-129.
- Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista chilena de derecho*, 40 (1), 355-371.
- Martínez, L.A. (2013). La dimensión metodológica de las Guías docentes en el Grado de Derecho, en *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (coord. Álvarez, J.D.), 601-617.

- Regueiro, M^a T. (1994). La libertad de cátedra en el ordenamiento español. *BFD: Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, 6, 181-210.
- Rodríguez, S.E. (2004). La libertad de cátedra en el nuevo escenario surgido de la Ley orgánica 6/2001, de universidades. *Dereito: Revista xuridica da Universidade de Santiago de Compostela*, 13 (1), 239-262.
- Simón, M^a L. y Selva, J.A. (1995). Los límites del derecho de libertad de cátedra. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 10, 119-128.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vega, J.A. (2008). Metodología docente en Derecho Mercantil. *Revista de estudios económicos y empresariales*, 20, 29-69.
- Vidal, C. (2008). Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario. *Revista española de derecho constitucional*, 84, 61-103.

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 5 de abril de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)