

PROGRAMAR, EVALUAR Y CALIFICAR EN BOLONIA

Isabel-Cecilia DEL CASTILLO

Directora de la Asesoría Jurídica
Universidad Autónoma de Madrid

I. LA NUEVA UNIVERSIDAD

La gran noticia que acaparó el mundo universitario en el año 1999 por fin se materializa: tras muchos avatares y vaivenes políticos¹, la Declaración de Bolonia es una realidad². Culminada la primera década del siglo XXI, todas las Universidades españolas impartirán los nuevos grados. Y con ello se pretende impulsar la movilidad de los estudiantes a lo largo y ancho de Europa frente a las fronteras que en los últimos siglos habían protegido los sistemas educativos nacionales. Otro de los objetivos primordiales es incentivar la calidad de la docencia para superar el gran deterioro que sufrió la enseñanza con el crecimiento exponencial de alumnos durante el último tercio del siglo XX³. Se desea, además, incidir en un proceso de reflexión llamado a regenerar y modernizar la Universidad en consonancia con el mercado laboral, transnacional, cambiante y competitivo, que exigen del profesional determinados perfiles competenciales y una permanente actualización⁴.

El «Plan Bolonia» no es simplemente un cambio de plan de estudios, es una reforma de la Universidad tal y como la conocemos hoy en

¹ Vaivenes que nos trasladan a aquellas palabras de Miguel de Unamuno cuando advertía que «de ese tejer y destejer desde el ministerio la tela de Penélope de nuestra enseñanza oficial nadie hace caso. Cada ministro trae su receta, cambia las etiquetas de los frascos y el lugar de colocación de algunos» (M. UNAMUNO, *De la enseñanza superior en España*).

² Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999 (<http://ees.universia.es/documentos.htm>).

³ Mientras en el curso 1959-1960, la población universitaria era de 170.602 estudiantes matriculados, en el curso 1998-1999 esta cifra ascendía a 1.583.297 estudiantes matriculados, es decir, en cuatro décadas sus efectivos se multiplicaron por más de nueve. Datos extraídos del *Informe Universidad 2000*, coordinado por Josep M. Bricall.

⁴ Sobre esto, muy recomendable —y entretenida— es la lectura del artículo publicado por J. D. RODRÍGUEZ MARTÍN, «10 (?) años de Bolonia en España. Diario de un profesor universitario», *El Notario del Siglo XXI*, núm. 28, revista *on-line* del Colegio Notarial de Madrid, noviembre-diciembre de 2009.

día, aunque menos novedosa de lo que a simple vista parece. Hace más de dos mil quinientos años Sócrates empleó una forma similar a la que ampara el Plan Bolonia de buscar verdades y denunciar errores o falsedades. Mientras los maestros de la sabiduría acumulaban conocimientos, nuestro filósofo se sumergía en el pensamiento para revisar esos conocimientos y, en la búsqueda común de la verdad, reconstruirlos sólidamente. Fue a través de la discusión, el debate, el diálogo libre y abierto con otros ciudadanos —sobre todo con los jóvenes— como logró penetrar en la esencia de las cosas, abriendo las puertas a un tipo de sabiduría que se apartaba de las lecciones incuestionables de quienes imponían sus conocimientos. En su tarea de discutiendo reconoció ser para los atenienses como un tábano, que pica a la vaca hasta que logra despertarla y la pone en marcha. Con esta técnica, Sócrates inició a los atenienses en el pensamiento en un momento político marcado por una nueva forma de gobierno no conocida hasta entonces, llamada democracia, y que permitía la exposición libre de las ideas. Y aunque esta actitud irreverente ante lo establecido le acarreó la condena a muerte por cicuta, lo cierto es que abrió una espita de consecuencias inmensurables en la historia del pensamiento. Se acabó eso de creerse a pies juntillas lo que otros dicen y de dejar que otros piensen por uno mismo⁵.

Ésta es, en realidad, la idea que veinticinco siglos después acaricia el Plan Bolonia. La docencia pasiva vertida de un puñado de clases magistrales capitula frente a nuevas técnicas de aprendizaje activo que se concretarán en la llamada evaluación continua del alumno. Y como en Atenas, la revolución de la Universidad llega en tiempos de construcción europea sobre las bases políticas de la democracia.

Con todo, no sólo es oro lo que reluce. La apuesta por Bolonia encierra grandísimos riesgos en el equilibrio de la función universitaria de educación superior. Frente a la Universidad humboldtiana⁶, que protagonizaba una concepción desinteresada del saber, desligada de la profesionalización y tendente al afianzamiento de la formación cultural del individuo, se alza un nuevo modelo de Universidad orientado a la capacitación profesional

⁵ Sobre todo esto y mucho más *vid.* la amena exposición de F. SAVATER, *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*, Madrid, Espasa-Calpe, 2009.

⁶ *Vid.* sobre esto B. VILLA PACHECO, «Sobre el lugar común: la Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad», *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, vol. 38, 2005, pp. 273-281. Asimismo, y sobre esto, G. QUINTERO OLIVARES, *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Pamplona, Thomson Reuters, 2010, pp. 22 y ss.

del estudiante⁷. No están faltas de razón aquellas voces que alertaban de una Universidad sometida a los caprichos del mercado, donde los nuevos itinerarios expresan el control empresarial en la estructura universitaria y la investigación básica retrocede frente a la investigación aplicada dependiente de los oligopolios. No es de extrañar que destacadas Universidades europeas se hayan apartado del Espacio Europeo de Educación Superior. En Italia las facultades de Derecho, y entre ellas Bolonia, no convergen al Plan Bolonia. Y en Alemania y en Francia están en pie de guerra. En otros países de la Unión Europea sucede lo mismo.

En el interior de las aulas el panorama real tampoco es tan idílico como se nos ha querido transmitir. El enorme cambio que Bolonia implica en el sistema docente y de aprendizaje invita a un sistema de clase seminario en detrimento de las clases magistrales, donde el profesor se convierte en un miembro más del equipo de trabajo; tal vez el capitán, pero al fin y al cabo, uno más del grupo. La relación profesor-alumno da un giro de ciento ochenta grados y los estudiantes se hacen con el control de la situación. Triunfa la democracia en las aulas⁸ y el mito de los títulos adaptados a la nueva estructura se tambalea.

En el lado positivo, el profesor «dictador» de apuntes, la acumulación de fórmulas en la pizarra, los exámenes trimestrales o finales y el trabajo individual retroceden frente a innovadoras técnicas de docencia a cargo de un nuevo modelo de profesor *director*, *mentor* o *guía*⁹, que contribu-

⁷ M. SALMERÓN INFANTE, C. MEGINO RODRÍGUEZ y J. E. ESTEBAN ENGUITA, *La guía docente como vertebración del Espacio Europeo de Educación Superior*, Gerona, noviembre de 2009. Accesible en la web <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1798/1/230.pdf>.

⁸ Recordemos, en todo caso, que la STS de 10 de febrero de 1989 negaba al profesor la posibilidad de convertirse en «omnímodo señor sobre sus alumnos» bajo el refugio de una libertad de cátedra mal entendida.

⁹ Cfr. P. SÁNCHEZ DELGADO y J. GAIRÍN SALLÁN, *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, 2008, pp. 124 y 125.

El profesor *director* estructura y presenta el proceso de indagación a los estudiantes a través de preguntas que incitan al alumno a pensar y ahondar en el conocimiento de la materia. El profesor elige los métodos de evaluación, aunque puede ofrecer a los estudiantes algunas opciones que considere pertinentes. El profesor *director* despliega unas estrategias adecuadas para el primer curso de grado que pueden prolongarse al curso siguiente.

El profesor *guía* ejemplifica y estimula el proceso de indagación de los estudiantes sobre una idea temática seleccionada sobre la que los estudiantes generan sus propias aportaciones. Acuerda el procedimiento de evaluación con los alumnos u ofrece diferentes métodos para que elijan individualmente o en grupo. Se corresponde con una segunda fase del aprendizaje considerada conveniente para la formación del resto de los cursos del grado y también la formación teórica del doctorado

El profesor *mentor* comparte y corrige el proceso de indagación con los estudiantes.

ye en el proceso de indagación de los alumnos a través de métodos activos y formación tutorizada de grupos reducidos y participativos de estudiantes, que van adquiriendo los conocimientos a partir de estrategias de intervención en clase y de trabajos prácticos. El sistema de evaluación continua del alumno se plasma en tutorías, clases presenciales, clases vía Internet, trabajos, prácticas de campo o laboratorio, visitas programadas a obras, etc. Los contenidos dejan de ser la única base del currículo para dejar crecer en importancia a las competencias adquiridas, pues se pretende que el alumnado adquiera conocimientos académicos y salga de la Universidad con unas habilidades transversales que hasta ahora no formaban parte de la instrucción universitaria¹⁰. El nivel de asistencia a clase aumenta en relación a épocas anteriores. Desaparecen los tradicionales exámenes de junio y septiembre y se imponen los controles secuenciales. Se premia, en definitiva, el esfuerzo frente a los resultados¹¹.

Este sistema de trabajo ha obligado a los docentes a modificar su manera de enseñar. El profesor universitario pierde su significado clásico de transmisor del conocimiento para convertirse en el preceptor que facilita al alumno la construcción de su propio conocimiento a través de propuestas de experiencias de aprendizaje, para lo que actuará como modelo y le conducirá a la reflexión sobre aquellas experiencias¹². En su función, el docente deberá «saber sacar del bloque de mármol la escultura que en él dormita», y para ello requerirá una especial capacidad de liderazgo de grupos; habrá de emprender la búsqueda de nuevas formas de motivar, y

El docente se convierte en un miembro más del equipo de investigación, y son los propios alumnos quienes seleccionan el tema de estudio, establecen los recursos y los criterios de evaluación. Estas estrategias parecen adecuadas para una tercera fase en la formación de los estudiantes, tales como los proyectos fin de carrera o el proceso investigador del doctorado.

¹⁰ Para, de este modo, profundizar en la amplitud de enfoques y formación de un criterio propio por los alumnos del nivel universitario, que propugnara la STS de 10 de febrero de 1989.

¹¹ Idea que caló ya hondo en la derogada Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que instaló en el sistema educativo la cultura del esfuerzo como garantía de progreso personal, al entender que sin esfuerzo no hay aprendizaje. La vigente Ley Orgánica 2/2006, de Educación, recoge el testigo y en su art. 2.d) orienta el sistema educativo español a la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

¹² La acción profesional del profesor se describe como «un proceso de ayuda, de mediación, de intervención directa y sistemática, diferenciada, dinámica y abierta, en continua reconstrucción [...] y especializada, cuyo eje es la enseñanza». Así, en A. P. GONZÁLEZ SOTO, *Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: proyección en educación secundaria y en formación de personas adultas*, SEP, XI Congreso Nacional de Pedagogía, t. 1, ponencias, San Sebastián, p. 89.

se someterá a una evaluación continuada del estudiante. En el viaje hacia el conocimiento, las soluciones rápidas traídas de manos del maestro son sustituidas por el diálogo con y entre los estudiantes, que están en el aula dos de las ocho horas que tiene programada la asignatura; trabajando el resto dónde y cómo quieren. En muchas ocasiones no hay un manual, por lo que cada profesor aplica aquello que le va mejor en función del grupo y de la asignatura que imparte. Los alumnos se hacen protagonistas de la clase, dueños de su tiempo y responsables de su rendimiento. Llega, en suma, la autonomía en el aprendizaje; lo que debiera permitir controlar, de forma directa, el éxito o el fracaso en los resultados. Caminamos, en fin, hacia distintas formas de autoridad. Y es que frente a las prácticas de enseñanza dirigidas y estructuradas, la nueva Universidad fomenta la independencia del estudiante: se trata de formar a un alumno que sea capaz de tomar decisiones, autónomo e implicado en su instrucción, motivado hacia el estudio y el mundo social, con hábitos de trabajo más eficaces. En definitiva, el estudiante europeo actual se sirve de una Universidad que respeta sus rasgos personales y distintivos y que diseña los estudios de tal modo que pueda encontrar su lugar en ellos. Y para que este objetivo se convierta en realidad es imprescindible que los alumnos puedan conocer los itinerarios que los distintos profesores proponen para transitar en la construcción que los estudiantes hagan de su conocimiento¹³.

De ahí que en el marco del derecho a la educación que proclama el art. 27 de la Constitución española, el art. 46.2.d) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), reconozca el derecho de los estudiantes a «la publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes». Publicidad que habrá de referirse tanto al programa de la asignatura, como a los criterios que sirvan para evaluar y calificar a los alumnos. De la presencia de estos factores reglados dependerá la legalidad de la actuación administrativa y el alcance del control de los Tribunales¹⁴. La STSJ de las Islas Canarias, Las Palmas, de 2 de marzo de 2001 (JUR\2001\184867), puntualiza que:

«El proyecto docente es de importancia capital para alumnos y profesores, en él se fija y se da publicidad al temario, criterios de evaluación, fecha

¹³ M. SALMERÓN INFANTE *et al.*, *La guía docente como vertebración del Espacio Europeo de Educación Superior*, *op. cit.*

¹⁴ *Vid.*, en este sentido, E. MOREU CARBONELL, *El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen jurídico de los exámenes académicos*, col. Estudios de Derecho Administrativo, Granada, Comares, 2003, p. 125.

de exámenes y, sobre todo, establece el sistema de examen y el profesor responsable [...] Para exigir e imponer unos criterios de evaluación, sistemas, temarios, etc., ha de comenzarse por cumplir con las obligaciones correlativas, concretamente con entregar el proyecto docente».

De donde se deduce que en el derecho de los estudiantes a una evaluación justa se anexan tres elementos distintos, aunque indisociables, cuya publicidad es exigible. A saber: el programa de la asignatura, los criterios de evaluación y los criterios de corrección.

1. Del programa de la asignatura y de la libertad académica

Decíamos que el alumno tiene derecho a conocer el programa de la asignatura, con indicación, al menos, de su tipología, objetivos, temario, créditos, metodología docente y de trabajo, sistema de evaluación y las referencias bibliográficas¹⁵. Se trata de un derecho que preexiste a la matriculación, pues antes de formalizar su matrícula el estudiante debe poder saber a qué se enfrenta en cada caso, y así valorar entre las distintas opciones de estudio cuál le ofrece un mayor interés. Derecho a la información académica que, unido a la posibilidad de elección del profesor por parte del alumno (siempre y cuando la organización académica del centro lo permita), propende a favor de la libertad de estudio en el pleno respeto a la libertad de cátedra.

Sucedecede, sin embargo, que el viraje de la relación profesor-alumno se ha convertido en punto neurálgico de la nueva Universidad. En nuestra sociedad actual ha calado hondo el rechazo a la disciplina como medio de educación. Si los padres han dejado de ser padres para convertirse en amigos de sus hijos —a los que técnicamente dejan huérfanos— (rehuyendo de la firmeza en la exigencia del cumplimiento de las reglas por considerar esta actitud desfasada), con más motivo el docente pierde su autoridad en las aulas, al convertirse en un igual de sus alumnos y no alcanzar, en ocasiones, la capacidad de diferenciar los papeles de cada cual. En este nuevo

¹⁵ *Vid.*, a manera de ejemplo, el art. 2 de la Normativa de Evaluación Académica de la Universidad Autónoma de Madrid, aprobado por Consejo de Gobierno de 11 de noviembre 2005; el art. 43 de la Ley 3/2004, de 25 de febrero, de Universidades del País Vasco, sobre el derecho del estudiante a la información académica; el art. 10 del Estatuto del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid, aprobado por Resolución de 30 de mayo de 1997, o el art. 13 del Reglamento de Ordenación Académica de la Universidad de Valladolid, aprobado por Resolución de 10 febrero de 1998.

orden de cosas se abre la veda a la negociación entre el profesor y los estudiantes sobre las exigencias del curso, especialmente sobre disciplina y el trabajo a realizar¹⁶. Negociación que, no obstante y de forma muy curiosa, había sido ya consagrada por alguna Universidad. Concretamente, el art. 129 de los Estatutos de la Universidad de Sevilla, que aprobó el Decreto 148/1988, de 5 de abril —hoy en día derogados—, establecía que:

«Tanto los exámenes parciales como los finales versarán sobre el temario propuesto por el Departamento. En caso de que éste no se impartiera en su totalidad, versarán sobre la materia acordada entre profesor y estudiantes. De no producirse acuerdo, arbitrará el Consejo de Departamento, oída la Comisión de Docencia del Centro».

Precedente ciertamente interesante a efectos dialécticos y que dejaba en entredicho la autoridad del profesor en las aulas. Acertadamente a mi entender, el precepto no ha sido reproducido en los vigentes Estatutos de dicha Universidad. Más lógico parece el art. 14 del Reglamento de Ordenación Académica de la Universidad de Valladolid, aprobado por Resolución de 10 de febrero de 1998, donde se responsabiliza al profesor o profesores que deban impartir la asignatura del cumplimiento del programa establecido. Y es que el resultado de este tipo de negociaciones puede derivarse hacia conocimientos y destrezas que se enseñan y se aprenden

¹⁶ Negociación que, no obstante, no es novedosa, como demuestra la STSJ de Islas Canarias, Las Palmas, núm. 419/2001, de 2 de marzo, donde se refiere un caso curioso que sucedió hace ya algunos años en la Universidad de Las Palmas. A saber, un grupo de estudiantes se quejó ante los órganos de gobierno de dicha Universidad del nivel docente del profesor de una de sus asignaturas, su escaso nivel de aprobados e inexistencia del proyecto docente. Ante estos hechos, los alumnos se negaron a volver a clase hasta que se produjera una modificación de los criterios de evaluación que resultaran más adecuados para superar la asignatura, así como la designación de un tribunal para que les examinara de la materia. Tras las negociaciones con el Rectorado, el vicerrector correspondiente suplió la ausencia de criterios y sistemas de evaluación que existían en la asignatura y fijó un Tribunal para examinar y la fecha para celebrar los exámenes. El profesor afectado impugnó la resolución del vicerrector invocando, entre otros extremos, una vulneración a la libertad de cátedra y la académica. El TSJ estimó que el resultado de esta negociación fue conforme a Derecho, pues: «La ausencia de este proyecto docente [...] ha provocado esta indeseable situación en la que prácticamente las tareas docentes quedaron en manos de los alumnos que sugerían las materias a examinar, los sistemas de evaluación, etc. [...] la premura por encontrarse en el final del curso, la negativa de los alumnos a examinarse con el profesor E., con quien estaban enfrentados, provocaron que el vicerrector, asumiendo las funciones del profesor (ante su dejación), decidiera de una forma objetiva y razonable formar un Tribunal, y con ello lograr que los alumnos pudieran examinarse al final del curso». La negociación, en definitiva, fue un éxito para los alumnos afectados que vieron satisfechas sus reivindicaciones.

en clase, pero que no se corresponden con las que inicialmente figuraban en el programa de la materia. Para decirlo de una forma clara, lo que se hace es diseñar la actividad académica a la carta. Merece destacar el riesgo que esta actitud conlleva, capaz de provocar una quiebra importante no sólo a la libertad de cátedra, sino además al propio sistema universitario, pues dejar en manos de la mayoría —es decir, de los alumnos— el contenido de las materias y los criterios de evaluación equivale a abrir un mercado de compraventa de saberes que contraviene de forma palmaria el ejercicio de la autonomía universitaria referida a las competencias de elaboración y aprobación de planes de estudio, con el límite de la determinación por el Estado del bagaje indispensable de conocimientos que deben alcanzarse para obtener cada uno de los títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional^{17, 18}. En todo caso, la situación descrita dependerá en su intensidad de los tipos de carreras y el control social que ejerza en clase cada profesor. Así, la práctica ha demostrado que en las carreras con una proyección profesional clara y socialmente reconocida la negociación es menos frecuente y suele centrarse en las cuestiones relacionadas con el volumen de trabajo a realizar de cara a los controles y, en su caso, los exámenes parciales y la evaluación final. La tendencia en otras carreras es que los alumnos pretenden influir también en los objetivos docentes y en los contenidos de las asignaturas. Se somete al juicio crítico del grupo de clase no sólo el calendario de exámenes, sino además la extensión del programa, los temas que serán objeto de evaluación o los contenidos y plazos de entrega de los trabajos. En estos supuestos, el «éxito» de la negociación dependerá de cómo ejerza el profesor su autoridad pedagógica¹⁹.

Además, en una sociedad como la actual, que es plural, multiétnica y multicultural, se estima que la enseñanza debe amoldarse a los distintos requerimientos que cada persona tiene, de la misma manera que cada persona puede hacer aportaciones diferentes²⁰. Lo que lleva a fomentar

¹⁷ STC 103/2001, de 23 de abril.

¹⁸ Límite que impone, por ejemplo, el art. 41 de la Ley 3/2004, de 25 de febrero, de Universidades del País Vasco, al señalar entre los derechos básicos de los estudiantes del sistema universitario vasco la libertad de estudio, «dentro de los contenidos y objetivos fijados en el correspondiente programa».

¹⁹ Cfr. R. PRIETO LACACI, «La socialización en el aula universitaria», en M.^a C. CHAMORRO PLAZA y P. SÁNCHEZ DELGADO (coords.), *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*, Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación UCM, 2005, p. 276.

²⁰ *Vid.* el art. 1.e) y 1.f) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde con carácter general se sujeta el sistema educativo español, entre otros principios, a la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la socie-

la interacción profesor-alumno y a intensificar la atención individualizada como medio para apoyar a cada estudiante en lo que necesita, a fin de potenciar su máximo desarrollo académico y profesional²¹. Esto, no obstante, no debe ser entendido en detrimento de la impartición de las enseñanzas mínimas que aseguran una formación común a todos los alumnos del plan de estudios, y que garantizan la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado²², con la aplicación de criterios comunes de evaluación que no conviene someter a las características individuales y a las circunstancias personales de cada alumno o alumna²³, más allá de las derivadas de incapacidades temporales o permanentes y especificidades muy concretas que pudieran sucederse. Sobre todo, porque las medidas de atención a la diversidad han de estar destinadas a atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales por causa de algún tipo de discapacidad o trastornos graves de conducta, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. Así lo contempla el art. 7 del Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre²⁴, que no por regular aspectos propios de las enseñanzas no universitarias debe dejar de ser invocado en este foro a favor de la interpretación de estos conceptos²⁵.

Con todo, en la Universidad actual la posición del docente en las aulas se debilita frente al poder que adquiere el discente. Nunca antes la libertad de cátedra había tenido un límite tan claro en la libertad de estudio, libertad proclamada en el art. 2.3 LOU como una de las tres vertientes que, junto a aquélla y a la libertad de investigación, da contenido a la libertad académica en el marco de la función de educación

dad, así como a la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

²¹ N. GARCÍA NIETO, «La función tutorial del profesorado universitario», en M.^a C. CHAMORRO PLAZA y P. SÁNCHEZ DELGADO (coords.), *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*, Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación UCM, 2005, p. 281 y ss.

²² *Vid.* la STSJ de la Comunidad Valenciana de 24 de julio de 2009.

²³ La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, señalaba la necesidad de adecuar el contenido y los métodos educativos de cada nivel a «la evolución psicobiológica de los alumnos». De forma que la adaptación de la enseñanza se hacía a la edad del estudiante y no a la persona concreta de cada uno de ellos.

²⁴ En desarrollo de lo dispuesto en los arts. 71 y ss. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

²⁵ De forma parecida a como lo hacía ya la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en sus arts. 49 y ss.

superior que tiene encomendada la Universidad²⁶. No parece discutible que la comunicación intelectual precise de la libre expresión del pensamiento [art. 20.a) CE], ya sea a través de la creación artística [art. 20.b)], de la libertad de cátedra [art. 20.c)] o de la transmisión y recepción de la información [art. 20.d)]. La interconexión de estos cuatro derechos, pivotantes en torno a la libertad ideológica, garantiza, pues, la comunicación pública libre²⁷. En este contexto el derecho a la libertad académica en su triple dimensión entraña parte esencial de la configuración del Estado democrático²⁸, cuya característica nuclear es el consenso conseguido entorno a las distintas opciones ideológicas, políticas y culturales: «Pacto social básico de nuestra convivencia», que dijera Eduardo García de Enterría. Es así que el reconocimiento del derecho a la libertad de cátedra tiene su anclaje en otro derecho fundamental de dimensión más amplia, cual es el derecho a la libertad de expresión, cuyo contenido da cuerpo al art. 20 CE. No cabe duda de que es en el debate —ejercicio de la libertad de expresión— donde se fraguan las bases de la opinión personal y del control de la actividad de los poderes públicos²⁹. Algo que en pocos ámbitos se manifiesta de una forma tan abierta como en el mundo docente, pues, como indica Navarro Valls, «no hay ningún profesional en el mundo que pueda diariamente dirigirse a un auditorio de cien

²⁶ STC 47/2005: «Conviene comenzar recordando, en lo necesario, el contenido de la autonomía universitaria constitucionalmente garantizado por el art. 27.10 CE. A este respecto es de indicar que aquélla encuentra su razón de ser en la protección de la libertad académica, en su manifestación de libertad de enseñanza, estudio e investigación, frente a todo tipo de injerencias externas, de manera que, en todo caso, la libertad de ciencia quede garantizada tanto en su vertiente individual como institucional, entendida ésta, además, como la correspondiente a cada Universidad en particular [...] Por imperativo de la norma constitucional, que reconoce la autonomía universitaria “en los términos que la Ley establezca”, corresponde al legislador precisar y desarrollar esa autonomía, determinando y reconociendo a las Universidades las facultades precisas que aseguren la libertad académica o [...] atribuyéndoles las facultades que garanticen el espacio de libertad intelectual, sin el cual no es posible la plena efectividad de la función esencial y consustancial a la institución universitaria, consistente en “la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura” —art. 1.2.a) LRU—» [STC 106/1990, de 6 de junio, fundamento jurídico 6.º, que cita jurisprudencia anterior (SSTC 26/1987, de 27 de febrero, fundamento jurídico 4.º, y 55/1989, de 14 de marzo, fundamento jurídico 2.º), y cuya doctrina se ha reiterado posteriormente en la STC 156/1994, de 23 de mayo, fundamento jurídico 2.º]».

²⁷ Fundamento jurídico 3.º de la STC 6/1981.

²⁸ F. J. ÁLVAREZ GARCÍA, *El derecho al honor y las libertades de información y expresión*, Valencia, Trirant lo Blanch, 1999, p. 69.

²⁹ «Ello es así porque en la base de toda sociedad democrática está la información de una oposición pública libre y plural que, en principio, y salvo excepcionales limitaciones, puede tener acceso a la información que afecta al funcionamiento de las instituciones públicas» (SAN de 16 de marzo de 2006, fundamento jurídico 5.º).

o más personas, durante una hora, transmitiéndole sus puntos de vista sobre cuestiones importantes»³⁰. Además, la enseñanza en la Universidad aparece indisolublemente unida a las tareas creativas de investigación y publicación de trabajos; siendo a la vez derecho y exigencia de la labor científica que el investigador pueda idear su hipótesis y defender y transmitir su tesis con total libertad y respeto. El profesor-investigador está constitucionalmente habilitado para orientar su enseñanza de la manera que juzgue más conforme con sus convicciones. La libertad de cátedra es, en suma, una manifestación de la libertad de expresión ejercida en el marco de su docencia que consiste «en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de enseñanza» (STC 217/1992, de 1 de diciembre).

Pero esta libertad de expresión no es ilimitada en su ejercicio, como no lo es la libertad de cátedra, o, visto desde otra perspectiva, la libertad de expresión no es exclusiva del docente. La libertad ideológica proclamada en el art. 16 del texto constitucional también protege la difusión libre del pensamiento de los estudiantes, que ahora como nunca ostentan el derecho a participar activa y críticamente en el proceso de su propia formación, siendo libres de orientar ideológicamente su estudio sin que ello pueda valorarse negativamente en la calificación de su rendimiento académico³¹. Se trata de un derecho que, enraizado en los fines generales educativos que fija el art. 27.2 CE, garantiza al alumno una enseñanza no dogmática, abierta al pluralismo teórico existente³², y que alguna Universidad ha definido como un principio complementario al de la libertad de cátedra, que supone, bien la aceptación de tratamiento de los temas propuestos por el profesor, bien el estudio por bibliografía alternativa de aquellas teorías o métodos que, por sus componentes políticos, ideológicos o religiosos, pudieran entrar en contradicción con las convicciones de cada estudian-

³⁰ Cfr. R. NAVARRO VALLS, «Principios éticos y responsabilidad en el ejercicio de la función docente», conferencia impartida el día 15 de enero de 1997 en el ciclo de conferencias organizado por el Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid titulado *La Universidad y las profesiones jurídicas. Deontología, función social y responsabilidad*, editado por la UCM, Madrid, 1998, p. 115. «Obsérvese —continúa diciendo el autor— la prontitud con que escritores, políticos, empresarios, jueces, etc., aceptan invitaciones para impartir conferencias en nuestros campus universitarios. Habitualmente sus auditorios son de escasas personas, pequeños cenáculos, unos cuantos miembros de un consejo de administración, etc. Y es que todos necesitamos enseñar viejos sueños en nuevas mentes, calentarnos, en suma, en el fuego de la juventud (Le Carré)».

³¹ B. LOZANO, «La libertad de cátedra y sus límites», *El País*, 30 de enero de 1997, sección Tribuna. Mucho más extenso en *La libertad de cátedra*, Marcial Pons, 1995.

³² Art. 83 de los Estatutos de la Universidad Autónoma de Madrid.

te³³. Derecho que, no obstante, no puede ser invocado por el alumno para la obtención de un trato de discriminación positiva que, bajo la excusa de una pretendida libertad ideológica o religiosa, ampare el deseo de eliminar parte del temario de la asignatura. Pues el art. 14 CE no protege ningún hipotético derecho a imponer o exigir diferencias de trato: ni la libertad ideológica es suficiente para eximir a los ciudadanos del cumplimiento de los deberes legalmente establecidos (STC 321/1994, de 28 de noviembre, y STSJ de la Comunidad Valenciana, de 24 de julio de 2009), ni la objeción de conciencia está reconocida con carácter general en nuestro sistema jurídico, ya que esto significaría la negación misma de la idea de Estado (STC 161/1987, de 27 de octubre, y STSJ de la Comunidad Valenciana, de 24 de julio de 2009). Por ello, la STSJ de Cantabria de 23 de marzo de 1998 rechazó la pretensión de la parte actora a obtener la declaración de aprobado en una asignatura que integraba como parte de su contenido enseñanzas referentes a la sexualidad, por ser contrarias a las convicciones religiosas de la alumna. Para lo cual el Tribunal argumentó que:

«El derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones morales, religiosas o ideológicas no constituye un derecho ilimitado, sino que debe ser observado en relación con los derechos que la Constitución reconoce al resto de los agentes de la comunidad educativa, de forma tal que no resulta ajustado a Derecho tratar de imponer una diferencia de trato o discriminación positiva a partir de las propias ideas, ni elegir o predeterminar en función de un ideario particular el contenido del proyecto educativo de un centro público, sin perjuicio de que el derecho a un determinado tipo de educación resulte asegurado mediante el derecho a la libre elección de centros docentes».

Sobre esta idea de opción ideológica radica la conveniencia que los distintos Estatutos y reglamentos universitarios establecen a la hora de programar la docencia del centro en orden a permitir, en la medida de lo posible, la elección del profesor por parte del alumno. Parejamente, la libertad de estudio del alumno encuentra su límite en la libertad de cátedra, pues como es propio en el juego de los derechos fundamentales —entre los cuales no existe una jerarquía establecida—³⁴, cada derecho desarrolla su

³³ Art. 172 de los Estatutos de la Universidad de Murcia.

³⁴ Alexy trata de elaborar una jerarquía de los valores (principios) con la atribución de valores numéricos a través del orden cardinal y ordinal, para llegar a la conclusión de que «un tal orden jerárquico abstracto contradiría no sólo la correcta determinación del Tribunal Constitucional Federal, en el sentido de que ninguno de los dos valores puede pretender

eficacia en todas las direcciones³⁵, produciéndose la tendencia natural a invadir campos propios de otros derechos fundamentales³⁶. Es así que la libertad de estudio no puede provocar en el profesor presión de ningún tipo que cercene el libre ejercicio de sus exposiciones de cátedra. Sucede, sin embargo, que en una Universidad como la actual, en la que se potencia el uso de las nuevas tecnologías como herramienta imprescindible para la enseñanza, los alumnos aprovechan las *webcams*, los móviles, mp3 o mp4 para grabar al profesor: a veces sólo su voz, otras veces también su imagen. Sin perjuicio de las consideraciones jurídicas que podrían hacerse en torno a los derechos de propiedad intelectual y la vulneración de los derechos de imagen y de protección de datos de carácter personal que no corresponde analizar en este trabajo, lo cierto es que esas grabaciones condicionan anímicamente al profesor, que pierde frescura y espontaneidad en sus clases al temer ser grabado para posteriores utilizaciones espurias. Esta realidad, cada día más frecuente en el ámbito educativo, provoca una injerencia injustificada en el derecho a la libertad de cátedra, que queda condicionada bien al temor de una opinión pública a la que pudieran trascender fragmentos o comentarios introducidos en una clase magistral, de la que se extrapolan y sacan de contexto; bien al «robo» de una gran idea que se divulga al reducido público cuya educación superior tiene encomendada. Desarmado de su libertad, el profesor cada vez se asimila más a la idea negativa del funcionario público, que se limita a obedecer las pautas dictadas por la organización académica y a exponer sus enseñanzas de forma

una precedencia absoluta, sino que tendría también consecuencias fatales. El que la protección de la personalidad precede en *todos* los casos a la libertad de información significaría que la menor promoción de la protección de la personalidad justificaría la más intensa intervención en la libertad de información». Cfr. R. ALEXY, *Teoría de los Derechos Fundamentales*, traducción al español por E. Garzón Valdés, col. El Derecho y la Justicia, 1.ª reimp., Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1997, p. 154.

³⁵ A lo cual Bökenförde señala que: «La eficacia objetiva de principio de los derechos fundamentales tiende [...] a la universalidad, afecta potencialmente a todos los ámbitos jurídicos; al mismo tiempo no está en sí determinada y establecida precedentemente, sino que es abierta en alcance e intensidad, es accesible a la expansión y al desarrollo» (E.-W. BÖCKENFÖRDE, *Escritos sobre Derechos Fundamentales*, traducción de J. L. Requejo Pagés e I. Villaverde Menéndez, Prólogo de F. J. Bastida, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, 1993, p. 126).

³⁶ Consecuencia de la eficacia expansiva que el carácter de principios dota a los derechos fundamentales, según se desprende de la teoría de Bökenförde, quien teoriza sobre una posición de los derechos fundamentales en los que, junto a los derechos subjetivos tradicionales frente al poder público, presenta una faceta de los derechos fundamentales como normas objetivas que expresan un contenido axiológico de validez universal y que establecen un correlativo sistema de valores. Cfr. E.-W. BÖCKENFÖRDE, *Escritos sobre Derechos Fundamentales*, *op. cit.*, p. 107.

aséptica y, en el mejor de los casos, simétrica a lo expuesto en el manual de referencia. De esta suerte, la libertad de cátedra se debilita, caminando de forma irremediable hacia su ocaso en una Universidad cada vez más garantista de los derechos de los estudiantes en detrimento de los que corresponden a los profesores.

Resulta, de otro lado, que si esa libertad de cátedra implica la transmisión del conocimiento que integra la asignatura por parte del docente responsable del grupo en su espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas, su función no se extiende soberanamente hacia la actividad educativa, en el sentido de corresponder ineludiblemente al profesor responsable del grupo de docencia ni la fijación del temario sobre el que deban versar las pruebas o exámenes, ni la forma en que se desarrollen las pruebas de evaluación³⁷. En el seno de la Universidad y hasta épocas muy recientes, el profesorado ha sido partícipe de un concepto hipertrofiado de libertad de cátedra³⁸ en donde, como indica Alejandro Nieto, cada catedrático podía explicar lo que quisiera³⁹. En una posición menos extrema, Miguel Ángel Zabala sitúa la competencia planificadora de los docentes en su capacidad para diseñar su propio programa de la disciplina, en un triple contrapeso: «equilibrio entre el poder académico de los catedráticos y la propia autonomía de cada uno como profesor individual; equilibrio entre la propia visión de la disciplina y la intervención legitimadora del Departamento, en su función de revisar y coordinar los diversos programas; equilibrio entre la propia experiencia y competencia profesional del docente y las características e intereses de sus alumnos, que necesariamente habrá de tomar en consideración, y con quienes podría llegar a “negociar” algunos aspectos del programa», de donde concluye que «resulta fácil decir que los profesores hemos de diseñar el programa de nuestra asignatura»⁴⁰. Paradigma de esta concepción personalista de la función académica fue la STS

³⁷ Vid. C. VIDAL PRADO, «Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario», *Revista Española de Derecho Constitucional*, año 28, núm. 84, 2008, pp. 61-103.

³⁸ Blanca Lozano habla de una concepción *maximalista* de la libertad de cátedra. Vid. B. LOZANO, «La libertad de cátedra y sus límites», *op. cit.*, p. 204.

³⁹ A. NIETO, *La tribu universitaria*, Madrid, Tecnos, 1984, pp. 116 y 117: «Los programas son muy variados [...] Además, tampoco se respeta el programa, cuyas lecciones se suprimen o sustituyen sin advertencia y no es raro el caso de quien se extiende desmesuradamente en dos o tres lecciones, en las que explica en profundidad una monografía publicada, o por publicar, dejando el resto de las lecciones en blanco [...] El resultado de esta libertad puede imaginarse: el alumno nunca sabe dónde está, termina la carrera con grandes lagunas y, al tiempo, repite la misma materia en cuatro o cinco asignaturas».

⁴⁰ M. A. ZABALA, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2003, p. 73.

de 29 de octubre de 1990, dictada en el famoso *caso Alzaga*, donde el Alto Tribunal extiende desmesuradamente el contenido positivo de la libertad de cátedra que definiera la STC 5/1981, de 13 de febrero:

«El contenido positivo de la libertad de cátedra, en cuanto libertad de expresión docente, se extiende en el nivel educativo superior a la selección del programa de la disciplina, con todo lo que comporta en el orden a su preparación por el alumno y a su evaluación».

Es decir, por utilizar la expresión de Blanca Lozano⁴¹, en aquella Sentencia el TS convirtió la «libertad de cátedra» en «libertad de programa», pues privando al departamento de toda competencia para organizar y uniformar la docencia, dejaba en manos del profesor la confección de su propio programa de la asignatura, la designación o elaboración del material didáctico correspondiente, la indicación de las orientaciones bibliográficas y la autonomía en la evaluación de los alumnos⁴². Esta tendencia —todavía latente en el pensamiento de un importante sector del profesorado—⁴³,⁴⁴ no fue, sin embargo, ratificada en posteriores pronunciamientos jurisprudenciales, y la sentencia quedó en el recuerdo como una sorprendente anécdota de nuestro supremo Tribunal de Justicia, protagonizada por quien fuera diputado en un momento crucial de nuestra historia democrática. De hecho, el Tribunal Constitucional ha definido en varias ocasiones el contenido esencial de la libertad de cátedra, que circunscrito al espacio de libertad de expresión e ideología en el marco de la docencia, no incorpora el derecho de su titular a autorregular íntegramente y por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con total independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario, en lo que se consideraría una «ilimitada capacidad docente» (ATC 457/1989 y 42/1992,

⁴¹ B. LOZANO, «La libertad de cátedra y sus límites», *op. cit.*, p. 206.

⁴² *Vid.*, al respecto, Ó. ALZAGA VILLAAMIL *et al.*, *Derecho político español según la Constitución de 1978*, vol. II, Madrid, Ceura, 1998, pp. 112-114.

⁴³ Así, por ejemplo, Fernández Pérez habla de la contraposición entre «programación dada» y «programación puesta», en función del lugar en que se decida que termine la cadena de decisiones que se toman en la enseñanza. Si es antes del aula será programación dada. Por el contrario, entiende que es igualmente válida la opción de una programación dada en la propia aula, al ser el profesor y los alumnos quienes asuman la tarea de poner su propia programación. Cfr. M. FERNÁNDEZ PÉREZ, J. GIMENO y M. A. ZABALA, *Programación, Métodos y Evaluación*, Madrid, UNED, 1977, p. 15.

⁴⁴ En la STC 217/1992, de 1 de diciembre, los demandantes de amparo apelaron sin éxito a la «tradicón universitaria» que «siempre ha incluido el derecho a elaborar el programa o temario a exigir a los alumnos».

y STC 217/1992). Pues no olvidemos que todos los derechos tienen límites necesarios que resultan de su propia naturaleza, con independencia de los que nacen en su articulación con otros intereses o bienes jurídicamente protegibles, o de los que, respetando su contenido esencial, pueda establecer el legislador, como sucede en el reconocimiento constitucional del art. 27.10. Y desde esta perspectiva, la garantía constitucional desgranada a favor de todos los miembros de la comunidad universitaria significa el sometimiento a los límites que resulten necesarios en cada derecho para posibilitar el ejercicio de los otros derechos reconocidos a los demás titulares⁴⁵.

A la vista de la jurisprudencia habida en la materia, podríamos concluir que si las relaciones del profesor con la institución se establecen sobre el principio de libertad de cátedra, las relaciones del profesor con sus estudiantes se sintetizan en el principio de libertad de estudio. De modo que al intensificarse y variar de sentido la relación docente-alumno, la libertad de estudio sufre un cambio a su favor, mientras se prevé que el alumno defienda esta nueva orientación de su derecho contra viento y marea. Recordemos, no en vano, que, como decía Ihering, la lucha es la esencia del Derecho⁴⁶. Y cuando lo que abunda es el estereotipo del estudiante medio, más interesado en aprobar la asignatura que en conseguir un aprendizaje profundo de la materia que se le explica —que por eso es medio, y no sobresaliente—, surge el gran interrogante de cómo programar la asignatura para obtener resultados positivos, y cómo controlar la formación curricular y la evaluación continua.

En todo caso, la zozobra que esta situación de incertidumbre pudiera provocar en nuestro ánimo se contiene en la Universidad actual con la necesaria publicación de las llamadas «Guías docentes» o «Proyectos educativos», que, elaborados por un equipo de profesores, proporcionan una metodología activa y constructora del conocimiento al aportar al alumno las informaciones necesarias sobre cada asignatura y el ajuste de su trabajo a sus expectativas de rendimiento académico y de orientación profesional⁴⁷. Bajo un formato normalizado, la guía docente es aprobada por el

⁴⁵ *Vid.*, en este sentido, la STSJ de Cantabria de 23 de marzo de 1998.

⁴⁶ «La lucha no es un elemento extraño al derecho, antes bien, es una parte integrante de su naturaleza y una condición de su idea. Todo derecho en el mundo debió ser adquirido por la lucha; esos principios de derecho que están en vigor han sido indispensable imponerlos por la lucha a los que no los aceptaban [...] El derecho no es una idea lógica, sino una idea de fuerza» (R. IHERING, *La lucha por el derecho*, 1.ª ed., Madrid, Doncel, 1976).

⁴⁷ Sobre la importancia, significado y estructura de la guía docente *vid.* M. SALMERÓN INFANTE *et al.*, *La guía docente como vertebración del Espacio Europeo de Educación Superior*, *op. cit.*

consejo de departamento del que depende la asignatura, y con ello se pretende obtener un programa común y la homogeneización de los criterios de evaluación y calificación entre los diversos grupos de docencia de una misma materia en el mismo plan de estudios. De esta forma, «el derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, de las pruebas, métodos, etc., aparece controlado por todos los sectores interesados e incide necesariamente como límite a la libertad de cátedra» (STS de 10 de febrero de 1989). Lo que no quiere decir que no haya que mantener una cierta flexibilidad que dé margen razonable de actuación al profesor, en contra de un grado tal de desarrollo del contenido de la asignatura que cercene el espacio de actuación del docente⁴⁸. En suma, el departamento, más allá de las funciones de mera coordinación que hasta la fecha se le tenían reconocidas⁴⁹, limitará las diferencias entre el profesorado al fijar las directrices comunes para la determinación del programa y metodología que habrán de seguir todos los grupos de docencia de la asignatura, en una especial vinculación contractual entre profesor y alumno que durará lo que dure el curso. Una vez aprobado el proyecto docente y la programación general cuatrimestral o anual de la disciplina, su contenido resulta obligatorio para todos los integrantes de la comunidad universitaria, todos los cuales (profesores y alumnos) deben ser conocedores del mismo. Con las guías docentes se acabaron las situaciones atípicas de desprestigio para la Universidad, fundadas en las tremendas diferencias entre los grupos de docencia de una misma materia, que abarcaba desde aquellos casos en los que los profesores exigían un programa absolutamente hipertrofiado de contenidos, a aquellos otros para los que la carga de contenido real de la asignatura resultaba ridícula e impropia de unos estudios superiores, pasando por las rarezas en las que una asignatura se convertía en «maría» y se aprobaba mediante un simple trabajo, mientras que en otros grupos de docencia la misma materia se convertía en «asignatura ogro» generando una bolsa injustificada de repetidores⁵⁰.

⁴⁸ Vid. J. PEMÁN GAVÍN, «El régimen jurídico de los departamentos universitarios. Aco-taciones de la jurisprudencia», *Revista de Administración Pública*, núm. 142, enero-abril de 1997, p. 288.

⁴⁹ La STS ya comentada de 29 de octubre de 1990 se refería al departamento diciendo de él que: «Es una instancia coordinadora en el campo de la docencia e investigación, nunca un órgano que pueda imponer a los docentes que agrupa un determinado programa en cualquiera de las disciplinas académicas de su respectiva área de conocimiento o que pueda negarles el derecho a seleccionar su propio programa».

⁵⁰ Vid. M. A. ZABALA, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, op. cit., p. 79.

Cabe resaltar que con las guías docentes la libertad de cátedra no se verá tocada en su contenido esencial, que seguirá disponiendo de la plena capacidad para orientar su enseñanza de la manera que juzgue más conforme con sus convicciones⁵¹. Y en conjunto, todas las partes ganarán en seguridad jurídica al eliminar el capricho de cada profesor o, en su caso, la fuerza negociadora del alumnado en el aula.

2. Evaluación para aprender

No parece que sea discutible la importancia de la evaluación en el proceso formativo. Vale la pena, no obstante, reproducir un texto de Miguel Ángel Zabala sobre el tema, por si quedara alguna duda:

«Hace ya algún tiempo escuché comentar en una conferencia a un colega italiano, profesor de una facultad de Derecho, que una de las grandes equivocaciones que él mismo y un grupo de profesores que habían apoyado a los estudiantes en las reivindicaciones del 68 cometieron fue la de suprimir los exámenes. Aceptaron, en aquel momento de exaltación, como políticamente incontestable que los alumnos eran responsables de su propia formación y los más interesados en que ésta fuera de la máxima calidad. Los exámenes carecían de sentido. En su análisis retrospectivo del fenómeno entendía que esa presunción había constituido el inicio de un fuerte deterioro de la calidad de la formación en su facultad»⁵².

Destacada, pues, la importancia de la evaluación en la labor docente, su previsión ha de incorporarse al proyecto formativo como parte del currículo universitario. Mediante los procesos de evaluación, la Universidad garantiza a la sociedad que el estudiante ha alcanzado los baremos de conocimiento que se consideran necesarios bien para acceder al ejercicio de una determinada actividad profesional o para la creación artística, bien para la investigación, o bien para el cumplimiento de cualquiera de las restantes funciones recogidas en el art. 2 LOU. Tradicionalmente, esta función de garantía a la sociedad ha centrado el objeto de la evaluación en medir el éxito o el fracaso en el rendimiento del estudiante. Las notas

⁵¹ Sin perjuicio de resaltar los riesgos que para la libertad de cátedra supone la utilización de las nuevas tecnologías en el aula por parte de los estudiantes, que pueden grabar al profesor sin su conocimiento y, por supuesto, sin su consentimiento.

⁵² Cfr. M. A. ZABALA, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, op. cit., p. 147.

reflejan si sus esfuerzos han sido premiados con la superación de la asignatura o si, por el contrario, es necesario volver a empezar. Este concepto de la evaluación ha sido perjudicial a largo plazo. Muchos profesores han (mal) entendido que un alto número de suspensos en la asignatura fortalece y refuerza su materia y, por tanto, enaltece su consideración docente. Otros, por el contrario, han deseado ser «amados» por sus alumnos, elegidos como profesores junto a sus manuales («industria textil» que irónicamente dijera algunos), mediante el sistema del aprobado fácil. Dejo a salvo, por supuesto, a una gran porción de profesores en los que la categoría científica y técnica se funde indisolublemente con la ética y la rectitud propia de los grandes hombres. Sin embargo, la existencia no insignificante de otros tantos personajes que prescinden de estos criterios hace que las calificaciones se hayan convertido en el centro de atención del alumno: y con demasiada frecuencia más que los propios contenidos de la materia, cuya aprehensión pasa a un segundo plano.

Frente a esta triste realidad, el abordaje en nuestra Universidad del nuevo sistema educativo obliga a buscar nuevos métodos y medios de evaluación. Las formas tradicionales no parecen ya apropiadas, pues la evaluación deja de limitarse a verter referencia exacta del estado académico del alumno, para convertirse en un instrumento más de la educación. Ahora el estudiante deberá ser capaz de probar y avanzar en todo un elenco de habilidades básicas que le serán útiles en sus estudios y en su vida profesional, además de poner a prueba la base de conocimientos aprendidos en la asignatura⁵³. Y el profesor, para saber en qué medida sus alumnos han comprendido la materia, tendrá que desplegar una serie de competencias evaluativas en las que deberá saber construir y administrar las pruebas, y conocer cómo tiene que clasificar, puntualizar y calificar a sus estudiantes, además de seguir de cerca su rendimiento⁵⁴. En definitiva, el nuevo sistema de evaluación obliga al profesorado a implicarse más, dado que ya no se trata de impartir clases y corregir exámenes, sino de hacer un seguimiento del trabajo de cada alumno que hace temblar los cimientos de la vieja guardia y provoca numerosas bajas en un sector del profesorado que opta por la jubilación anticipada.

⁵³ M. FERNÁNDEZ PÉREZ, «La evaluación del aprendizaje en la Universidad», en M.^a C. CHAMORRO PLAZA y P. SÁNCHEZ DELGADO (coords.), *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*, Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación UCM, 2005, p. 316.

⁵⁴ M.^a J. MAYORGA, *Programa de evaluación de la docencia universitaria (EDU). Una apuesta por la calidad*, Madrid, Dykinson, 2004, pp. 40 y ss. Asimismo, F. J. DE LA TORRE DÍAZ, *Ética y deontología jurídica*, Madrid, Dykinson, 2000, pp. 440 y ss.

Ciertamente, mientras el modelo de certificación académica clásico en la Universidad española responde a un concepto de evaluación final, aislada, que no forma parte del proceso de aprendizaje y tiene una función exclusiva de verificación de los conocimientos que el alumno demuestra haber adquirido a lo largo del curso mediante un único examen⁵⁵ (a menudo con una duración de tres horas) —evaluación por «muerte súbita» que llaman—⁵⁶, en el nuevo sistema universitario la evaluación se utilizará como medida pedagógica del profesor. Se concibe en el plano del desarrollo permanente integrado en el proceso de formación del estudiante que comienza con la planificación y finaliza con la comprobación de los resultados. Su objeto no se limita ya a calificar los conocimientos, la aptitud y la madurez del estudiante para la obtención de un título oficial. Ahora, la evaluación tendrá como finalidad determinar los elementos que funcionan correctamente y cuáles no, con la intención de garantizar la calidad global de todo el *iter* formativo y con el propósito último de conseguir un aprendizaje más allá de la nota que figure en el expediente⁵⁷. En definitiva, la actividad examinadora adquiere una nueva dimensión: ayudar y orientar al alumno en su aprendizaje, proporcionándole la información, asesoramiento y/o instrumentos necesarios para que él pueda adquirir por su cuenta la información que necesita.

La Universidad de Lleida nos ofrece una magnífica definición de lo que se entiende por evaluación continua al decir en el art. 3.1 de la Normativa de Evaluación y Calificación del Estudiante⁵⁸ que:

«La evaluación continua pretende superar la relación evaluación-examen o evaluación-calificación final de los alumnos, y centra la atención en otros aspectos que se consideran de interés para la mejora del proceso educativo. Por eso, la evaluación continuada se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, siendo sus objetivos describir e interpretar, en vez de medir y clasificar»⁵⁹.

⁵⁵ Aun cuando la Ley General de Educación imponía en su art. 38.1 la prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, otorgando a las pruebas finales un carácter meramente supletorio, lo cierto es que la evaluación final sin continuidad se convirtió en práctica común entre nuestros docentes.

⁵⁶ «*Sudden death*», según S. BROWN y A. GLASNER, *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, 2003, p. 32.

⁵⁷ Sobre esto y lo que sigue S. BROWN y A. GLASNER, *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, op. cit., pp. 23 y ss.

⁵⁸ *Normativa d'avaluació i qualificació de l'estudiant*, aprobada por la Junta de Gobierno de 22 de junio de 2000 y modificada por el Consejo de Gobierno Provisional de 12 de julio de 2002 y por el Consejo de Gobierno de 26 de diciembre de 2006.

⁵⁹ «*L'avaluació continuada pretén superar la relació avaluació-examen o avaluació-quali-*

En la balanza de los pros y los contras, lo cierto es que la evaluación final es más objetiva, pues los juicios evaluativos sobre lo que el alumno demuestra que ha aprendido o no son comunes a todos los estudiantes de un mismo grupo. No así en la evaluación continua, donde el docente —en ocasiones convertido en uno más del grupo— debe valorar una larga serie de hechos, algunos ambiguos, como la buena disposición del estudiante, o poco demostrativos del aprovechamiento académico, como es la asistencia a clase, para concluir si el alumno ha superado o no el curso.

Sin embargo, y por otro lado, en la evaluación final el miedo al examen cede a una suerte de juego de azar en el que participan numerosos ingredientes (nervios, cansancio, etc.) que desempeñan un papel crucial en la calificación de todo un año académico a través de un solo acto administrativo. Eso sin hablar de la frecuencia con la que los alumnos copian —hoy en día mediante métodos sofisticados difícilmente detectables por el profesor vigilante—, mientras que en la evaluación continua el profesor lleva a cabo un seguimiento permanente de la evolución del estudiante, sin perjuicio de que puedan programarse pruebas generales de la materia en momentos puntuales que se adecuarán a los objetivos y contenidos de la asignatura.

A propósito de esta cuestión, y aunque durante la preparación de los exámenes finales los alumnos aprenden muchos contenidos, lo cierto es que el sistema clásico no favorece que los estudiantes profundicen en sus propios conocimientos y habilidades. De hecho, en la mayoría de los casos el aprendizaje así efectuado se limita a contenidos estancos, difícilmente comunicables con otras materias de la misma titulación. Lo aprendido para la prueba final se olvida con facilidad: borrón y cuenta nueva que comienza en el mismo instante en que se empieza a preparar el siguiente examen. Tal vez por ello la palabra «examen» se convierte en tabú y las sucesivas leyes reguladoras de la educación universitaria optan por utilizar curiosas perífrasis como «valoración del aprovechamiento de los alumnos»⁶⁰ o «procedimiento de verificación de los conocimientos de los estudiantes»⁶¹.

ficació final dels alumnes, i centra l'atenció en altres aspectes que es consideren d'interès per a la millora del procés educatiu. Per això l'avaluació continuada es fa al llarg de tot el procés d'aprenentatge dels alumnes, i l'objectiu és descriure i interpretar, més que mesurar i classificar».

La nueva normativa de la Universidad de Lleida adaptada al EEES (aprobada por el Consejo de Gobierno extraordinario de 2 de junio de 2009) no es tan explícita, si bien recoge el mismo espíritu e impone la evaluación continua en su art. 5, toda vez que «*d'aquesta forma es podrà fer efectiu el procediment que farà possible la constatació del'adquisició de competències de les persones titulades a la UdL*».

⁶⁰ Cfr. art. 38 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación.

⁶¹ Art. 2.2.b) de la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, y art. 2.2.f) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Frente a esta realidad, las nuevas prácticas de evaluación pretenden adecuarse a los objetivos de aprendizaje pretendidos y, dentro de un orden, al perfil del estudiante —lo que debiera ser entendido no en su individualidad, sino en la generalidad del grupo—, nivel y modo de estudio, encaminado al dominio de la materia y el desarrollo de su pleno potencial.

En definitiva, para medir ciertos resultados prácticos del aprendizaje será más útil una evaluación continua que un examen único. En cambio, será más lógico verificar el rendimiento global del aprendizaje mediante pruebas finales.

Las ventajas y desventajas de ambos sistemas y el proceso integrador de la enseñanza llevan a considerar como más idóneo un sistema mixto de evaluación donde se combine el método continuo que tendrá en cuenta los conocimientos, capacidades y realizaciones del alumno, con una prueba final sobre los conocimientos adquiridos en el periodo de docencia. Los exámenes finales pasan de este modo a tener una importancia secundaria como herramienta complementaria de verificación. La evaluación así realizada se hace más realista, pues permite equilibrar la valoración de la actitud del estudiante con la aptitud adquirida a lo largo del curso y cuyos resultados demuestra en un último ejercicio, del cual, por otra parte, no depende toda la calificación, sino en un porcentaje medido. El TSJ de Asturias (Sentencia de 20 de enero de 2003) estima adecuada la calificación final obtenida siguiendo la media aritmética de las notas correspondientes a las distintas evaluaciones del curso, donde, además, se tuvieron en cuenta las acciones de tutoría o la aplicación de otros instrumentos de evaluación —como son la capacidad de expresión y el orden de ejecución y limpieza de los ejercicios— que ayudaron al profesor a formarse un juicio del alumno en cuestión.

Ahora bien, el derecho a una evaluación justa de los conocimientos pone cotas a la libre valoración de los hechos por parte del profesor, puesto que la estimación del rendimiento habrá de hacerse siempre a partir de los factores que en cada caso se consideren relevantes para la decisión. Y si bien todos estos factores, sin excepción alguna y sin perjuicio del distinto peso que, eventualmente, pueda venir atribuido a cada uno de ellos, deben ser tomados en consideración por el profesor a la hora de decidir la calificación, será necesario desechar otro tipo de elementos extraños que nada o muy poco tienen que ver con el aprendizaje. La Sentencia 115/2009 del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo núm. 4 de Madrid juzgó la calificación final obtenida por una estudiante en su examen de una asignatura de Derecho en la que se habían aplicado criterios no contemplados en

las instrucciones de seguimiento del curso. En su fundamento jurídico II, la Sentencia señala que:

«Es evidente que el profesor de la asignatura, en la calificación del examen de la actora, no se ajustó a las instrucciones que él mismo había elaborado, las cuales obligaban no sólo a los alumnos, sino también al propio profesor, porque, de lo contrario, si se aceptara el argumento de que en este caso el examen se corrigió con arreglo a otros criterios no conocidos, además de resentirse el principio de seguridad jurídica y propiciarse decisiones arbitrarias, se vulnerarían los principios jurídicos invocados por la parte recurrente en su demanda».

Los criterios de evaluación además de hacerse públicos y de vincular tanto al profesor como a los estudiantes deberán sujetarse a aspectos relevantes de la enseñanza. El distinto peso que se dé a cada factor de los que hayan de tenerse en cuenta deberá responder a una realidad objetiva y jurídicamente justificada desde las reglas de la lógica deductiva. En este caso, la puntuación de los exámenes sobre otro tipo de trabajos y actividades dentro y fuera del aula responderá a porcentajes equitativos que deben estar previstos en el proyecto o guía docente y, en consecuencia, deben poder ser conocidos por los alumnos desde el comienzo mismo de curso, anclando este derecho en el antedicho art. 46.2.d) LOU.

Sucedo, además, que en las relaciones de las que antes hablábamos existentes entre el profesor y la institución universitaria, la función examinadora se configura como parte del contenido esencial de la autonomía universitaria en los términos reconocidos por el art. 2.2.f) LOU, cuando atribuye a las Universidades la determinación del «procedimiento de verificación de los conocimientos de los estudiantes», ajena a las competencias estatales o autonómicas⁶². Así se deduce, de entre otras muchas que siguieron esta misma línea interpretativa, de la STC 26/1987, y de las SSTs de 30 de noviembre de 1989 y de 5 de mayo de 1999⁶³. En otras palabras, el procedimiento de verificación se escapa de las manos del profesor, que queda vinculado a lo establecido en la guía docente de la asignatura, aprobada primero por el departamento, luego por el centro y, finalmente, por la Universidad en la que radica la enseñanza. Por tanto, y respetando siempre los

⁶² Cfr. E. MOREU CARBONELL, *El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen jurídico de los exámenes académicos*, op. cit., pp. 66 y ss.

⁶³ En sentido contrario, la STSJ de la Comunidad Valenciana de 23 de enero de 1990, comentada por J. A. TARDÍO PATO, *El derecho de las Universidades públicas españolas*, vol. II, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), 1994, pp. 1080 y 1081.

márgenes convenientes de flexibilidad, no será el profesor en su soledad quien decida cómo y cuándo desarrollar las pruebas de verificación, sino que será el grupo de profesores responsables de la materia, el consejo de departamento, la facultad o escuela y, en último término, la Universidad, quienes dibujen las líneas maestras del sistema, que luego deberá colorear cada profesor en el ejercicio de su libertad de cátedra. Y es que el derecho a la libertad de cátedra no ampara la decisión personal y aislada del docente en esta materia (STSJ de Castilla y León de 1 de junio de 1999), porque con referencia a los exámenes y pruebas de los alumnos, lo que se pretende es cohonestar la función de examinador con el derecho de los estudiantes a la educación (STS de 10 de febrero de 1989).

Este efecto también se vierte sobre la relación profesor-alumno, donde aun sin negar la conexión existente entre los arts. 16 y 27 CE, de cuya aplicación resulta un ámbito de libertad de pensamiento al estudiante en el sentido de trazar una esfera de libertad de autoorganización del trabajo universitario de acuerdo con las convicciones e ideologías, la función examinadora queda vinculada a las previsiones regladas en la guía docente. Lo que significa que el ejercicio de los derechos desgranados en el marco de la libertad de estudio no puede acarrear, en ningún caso, un poder de disposición del estudiante para realizar los exámenes en la forma que juzgue más conveniente. El Tribunal Constitucional aclara al efecto, en su Auto 817/1985, de 20 de noviembre, que:

El servicio público de la educación no puede organizarse, ciertamente, de manera que violente las libertades del art. 16, ni ninguna otra de las que la Constitución garantiza, entre las que parece debe mencionarse especialmente aquella a la que se refiere el art. 20.1.b) y c) de nuestro primer texto legal. Salvado esto, sin embargo, es claro que los poderes públicos y, en el caso concreto, las Universidades, en uso de la autonomía que la Constitución les reconoce, pueden organizar la prestación de ese servicio y, en particular, el modo de controlar el aprovechamiento de los estudiantes de la forma que juzguen más adecuada. Esta adecuación no es cuestión acerca de la que este Tribunal deba pronunciarse».

De tal suerte que la forma que adopte la Universidad para organizar la evaluación del aprovechamiento académico no es materia constitucional, sino legal, no integrada dentro de la libertad académica (ni de cátedra, ni de estudio), por lo que su examen corresponde a los tribunales de la jurisdicción ordinaria. Es decir, el reconocimiento de la libertad académica no significa que los centros docentes queden desapoderados de las

competencias legalmente reconocidas para disciplinar la organización de la docencia (ATC 457/1989) y que no puedan regular la prestación del servicio público de la educación del modo que juzguen más adecuado (ATC 817/1985), siempre que respeten, claro es, el contenido esencial de la referida libertad académica en su triple vertiente de cátedra, de estudio y de investigación⁶⁴.

La evaluación continua, reclamada desde siempre por quienes temen las consecuencias casi dramáticas de un único examen final en el que se juegan la asignatura, y con ella en muchas ocasiones las vacaciones estivales, va a obligar al alumno a convertirse, realmente, en estudiante. Es decir, en el que estudia, pues el nuevo sistema de docencia le obligará a participar activamente en el aula no como un mero espectador o tomador de apuntes. Más allá de los ejercicios memorísticos de última hora, el alumno se verá continuamente evaluado, sometido al ojo crítico del profesor y de sus compañeros, con quienes abrirá debate intelectual a través de diversas técnicas, algunas no convencionales⁶⁵, pero todas previstas en la guía docente de forma más o menos concreta, aunque suficientemente explícita para saber a qué deben atenerse todos los participantes del proceso educativo. La búsqueda del camino fácil y seguro para aprobar con la recopilación de apuntes antes del examen cede ante la necesidad del estudiante de implicarse activamente en una docencia que le evaluará continuamente con el objeto de ayudarlo a superar sus dificultades y profundizar en su aprendizaje.

3. De la discrecionalidad en los criterios de corrección

Hemos visto que la nueva Universidad entiende la evaluación como un proceso desarrollado a lo largo del periodo académico que dura la asignatura, y que finaliza con un juicio de valor concreto. Como proceso que es, la evaluación tiene sus reglas y condiciones, muy lejanas del conocimiento incidental o subjetivo de la persona a la que se evalúa, en donde los aprendizajes referidos al manejo de los saberes y las habilidades que definen los contenidos se valorarán con una calificación numérica que irá del

⁶⁴ Así en J. TÁRREGA POVEDA, *Indicios y prueba en el despido objetivo con vulneración de derechos fundamentales (libertad de cátedra)*, Aranzadi Social, núm. 9, 2001, paraf. 35, BIB 2001\987.

⁶⁵ Por ejemplo, autoevaluación, cuaderno-diario, observación, casos prácticos o pruebas de laboratorio, trabajos individuales, trabajos colectivos, exposiciones en público, teatralizaciones o puestas en escena de lo aprendido, etc.

0 al 10⁶⁶, correspondiendo un concreto porcentaje de la nota global a cada tipo de prueba que se desarrolle a lo largo del periodo de docencia. Estas reglas y condiciones de las que hablamos aparecerán recogidas en la guía o proyecto educativo, donde habrán de señalarse los criterios básicos de puntuación que vincularán a todo el profesorado de la asignatura. La ya citada Sentencia 115/2009 del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo núm. 4 de Madrid juzgó un asunto de revisión de calificación en el que la parte actora se había acogido al denominado «sistema de evaluación continuada» de los dos opcionales incluidos en las instrucciones de seguimiento del curso. Al acogerse a dicho sistema, la alumna se obligaba a asistir a las clases, realizar casos prácticos, presentar un trabajo, etc. Según señalaban las instrucciones, esta actividad sería valorada con una calificación que no podía superar los 3 puntos, que se agregarían a la nota del examen final siempre que se alcanzara en él una puntuación mínima de 4. La alumna obtuvo en el examen final 4 puntos, a los que el profesor no sumó la calificación correspondiente a la actividad desarrollada en el sistema de evaluación continua. El fallo estimó la demanda de la actora porque:

«Es evidente que el profesor de la asignatura, en la calificación del examen de la actora, no se ajustó a las instrucciones que él mismo había elaborado, las cuales obligaban no sólo a los alumnos, sino también al propio profesor, porque, de lo contrario [...] además de resentirse el principio de seguridad jurídica y propiciarse decisiones arbitrarias, se vulnerarían los principios jurídicos invocados por la parte recurrente en su demanda, no resultando aceptable la distinción terminológica que, *a posteriori*, se quiere efectuar por el profesor entre “nota final” y “examen final”, para justificar que la calificación dada lo era no sólo por el examen, sino en atención también a otras circunstancias no conocidas (supuestamente para que la alumna “no se desanimase y no desistiera de presentarse en septiembre”), pretendiendo justificar con tal argumento la inaplicación a la actora de la instrucción que obligaba a sumar a la calificación del examen la nota correspondiente a la “evaluación continuada”, cuando aquélla alcanzaba “un mínimo de cuatro puntos” como aquí ha ocurrido».

De modo que con la publicación de las guías docentes se gana en seguridad jurídica y se limitan las posibilidades de arbitrariedad, al tiempo que

⁶⁶ Art. 5 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. También art. 5 del Real Decreto 1393/2007, de 29 octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

se adoptan ciertas medidas destinadas a asegurar que las prácticas e instrumentos evaluativos están bien diseñados y son válidos para medir sólo lo que realmente se pretende medir, es decir, los resultados alcanzados en el conocimiento del estudiante. El efecto negativo de esta transparencia es la posibilidad de que el alumno, sometido a la gran presión que requiere su continua presencia y constante trabajo en todas las asignaturas matriculadas —a veces en un número desorbitado, al sumar a las asignaturas cursadas por primera vez, las repetidas que arrastra de años anteriores—, acabe centrándose únicamente en aquellas tareas que van a ser evaluadas y que van a computar para la nota final a partir de ciertos porcentajes.

Por otra parte, y a pesar de esta cierta unificación de criterios, cada profesor evaluador deberá seguir conservando su ámbito de discrecionalidad en la corrección. Y esta regla es válida en cualquier fórmula de verificación que se aplique: ya examine el profesor que imparte la docencia del grupo, ya lo haga un tribunal específico o un tercero, que no sea ni uno ni otro (por ejemplo, el catedrático de la asignatura o el director de un equipo de trabajo). Fórmulas todas ellas que conviven en las distintas Universidades.

Teníamos, por tanto, hasta el momento, garantizado un mínimo de seguridad al estudiante: un programa concreto, una metodología, una hipotética libertad de estudio, unos criterios de evaluación y de calificación determinados... y la discrecionalidad técnica del profesor a la hora de evaluar. Mezclados todos estos elementos y manifiestos de buenas intenciones llega la cruda realidad con la calificación del estudiante. Porque, ¿qué es lo que realmente califica el profesor: el discurso del sujeto o al sujeto del discurso? Dicho de otro modo, ¿la discrecionalidad técnica del profesor es una garantía de actuación?

Recordemos que para que la valoración pueda surtir sus efectos se requiere objetividad e imparcialidad. Verdad es, por otra parte, que en el historial académico del alumno a lo largo de un curso de evaluación continua hay datos bastantes para formar el juicio académico del profesor. Pero es evidente que cuando el profesor califica al estudiante, lo califica desde *su* conocimiento y *su* percepción de la materia. Y aunque la libertad de estudio garantiza al alumno el derecho a orientar ideológicamente su aprendizaje sin que ello pueda valorarse negativamente en la calificación de su rendimiento académico, en el mundo real «el docente acota claramente el universo de cosas que se pueden decir o hacer y de posturas que se tolerarán o no. O sea, lo permitido y lo no permitido. Y en este sentido, todo lo que esté dentro de estas reglas serán cuestiones válidas y todo lo

que se desvíe de estas pautas serán perturbaciones excesivas que anularán o condicionarán el éxito del examen»⁶⁷. Desde esta perspectiva, podría alegarse que en muchos casos es el pensamiento del estudiante el que queda abierto a la supervisión del profesor y no sólo sus conocimientos, pues pese a la proclamación de la libertad de estudio, el evaluador está investido de una discrecionalidad técnica que le permitirá valorar negativamente las pruebas y otros ejercicios en los que el estudiante incorpore manifestaciones ideológicas que no comparta. Y sus juicios técnicos serán respetados por los órganos jurisdiccionales. Pues:

«Así ocurre en cuestiones que han de resolverse por un juicio fundado en elementos de carácter exclusivamente técnico, que sólo puede ser formulado por un órgano especializado de la Administración y que en sí mismo escapa por su propia naturaleza al control jurídico, que es el único que pueden ejercer los órganos jurisdiccionales, y que, naturalmente, deberán ejercerlo en la medida en que el juicio afecte al marco legal en que se encuadra, es decir, sobre las cuestiones de legalidad» (STC 219/2004, de 29 de noviembre).

Al asomarnos al balcón de estos detalles, adornado con los criterios básicos de evaluación que deben contener las guías docentes, nos asalta la pregunta necesaria sobre la naturaleza del acto de calificación: ¿se trata de un acto técnico o de un acto jurídico? Sabemos que si la actividad jurídica, además de ser siempre imputable a la Administración, se expresa en declaraciones o ejecuciones que producen efectos jurídicos, la actividad técnica es directamente imputable a la persona física que la realiza, por lo que no altera la situación jurídica existente, aunque la Administración participe de alguna manera en todo ello⁶⁸. «Quien explica la clase no es la Administración, sino el profesor que lo hace y suyas son también, y no del Estado, las teorías que el profesor sustente (las presentes, por ejemplo, cuando se explican en una Universidad oficial)». La Universidad, en la dimensión institucional de su autonomía, disciplina la organización de la docencia enmarcada en la actividad jurídica que la precede (por ejemplo, ordenación de la enseñanza, aprobación de planes de estudio, etc.) o la subsigue (como la calificación y la expedición de títulos), para la cual garanti-

⁶⁷ R. MURIELE, *El examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*, 1.ª ed., Buenos Aires, Biblos, 2007, p. 81.

⁶⁸ Para esto y lo que sigue E. GARCÍA DE ENTERRÍA y T.-R. FERNÁNDEZ, *Curso de Derecho Administrativo*, I, 14.ª ed., Navarra, Thomson-Civitas, 2008, pp. 826 y ss.

za el respeto a la libertad académica con la correspondiente proyección de la libertad ideológica del docente y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que cada profesor asume como propios en relación a la materia objeto de su enseñanza (SAP de Almería 141/2004, de 10 de junio). En suma, insertada en el marco del servicio público de educación superior, la tarea de enseñar es atribuible al profesor como actividad técnica en la que el docente desarrolla su libertad de cátedra.

Ahora bien, aun cuando la evaluación y consiguiente calificación son partes esenciales de la misión académica, la función calificadora puede deslindarse de la función docente. De hecho, la libertad de cátedra no comprende la función de examinar o valorar los conocimientos adquiridos por los alumnos en la materia o disciplina sobre la que versen las enseñanzas. Es más, la regulación de la función examinadora entra cabalmente en la facultad de autoorganización de los centros docentes, derivada de la autonomía universitaria, sin que con ello se vulnere la libertad de cátedra. Así se desprende, entre otras muchas, de la STC 217/1992, de 1 de diciembre:

«Es evidente que ese “derecho” a elaborar el temario a exigir a los alumnos en el ejercicio de una función no ya de enseñar, sino de valorar o enjuiciar los conocimientos necesarios para alcanzar una determinada titulación, no puede ser subsumido o englobado en la libertad de cátedra. *Siendo perfectamente deslindable la labor de enseñar y la función de examinar, sin que ésta sea consecuencia necesaria de aquella, nada justifica que el derecho a la libertad de cátedra —en cuanto “libertad individual del docente, a quien depara un espacio intelectual resistente a inferencias compulsivas impuestas externamente” (ATC 457/1989)— alcance o se extienda también a esa función examinadora.*»

Sentadas estas ideas, debemos volver a traer a colación la libertad de estudio que, unida al derecho del alumno a ser calificado de forma objetiva, impone al examinador una obligación de calificar las habilidades y conocimientos adquiridos por el estudiante alejada de aquellas opiniones y convicciones personales que integraban la libertad de cátedra. La calificación es, por tanto, una actividad objetiva que se realiza desde la participación técnica de un especialista (profesor evaluador), por cuanto requiere la percepción de conocimientos específicos de una determinada materia, que, no obstante, desprende efectos jurídicos al alterar la situación jurídica del interesado (el estudiante), respecto al cual se califica su aptitud o insuficiencia en el camino a la obtención de un título oficial. La calificación es, en suma, una actividad híbrida de contenido técnico-jurídico cuyos efectos

pueden imputarse a la propia Administración (Universidad)⁶⁹. En resumidas cuentas, se trata de un acto administrativo, con todo lo que ello comporta, incluida la posibilidad de combatirlo en caso de encerrar una decisión calificativa no ajustada a Derecho.

Por tanto, siendo un acto administrativo, la calificación se presume válida (art. 57.1 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre), como se presume el acierto del profesor calificador, que es persona concedora de la materia e independiente del estudiante examinado y que ostenta una discrecionalidad que si no es absoluta, sí es proporcionada a sus conocimientos y a las calificaciones que ha de otorgar. Y esa presunción de acierto sólo puede ser destruida por pruebas de hechos ciertos que lleven a la conclusión de que el examinador ha actuado con error, dolo, abuso de derecho o infracción de las normas que rigen el proceso de las pruebas de aptitud. Nos encontramos, en definitiva, ante una decisión administrativa sustentada en el ejercicio de una discrecionalidad técnica.

Así enmarcado cabe afirmar que precisamente porque el principio de interdicción de la arbitrariedad oponible a la Administración actúa como un límite a su libertad de actuación, la calificación que se otorgue al alumno deberá ser el resultado de un análisis objetivo justificado y corroborado de su rendimiento académico⁷⁰. La decisión del examinador no podrá estar fundada ni en las opiniones personales, ni en las preferencias o gustos, ni en el capricho del profesor: objetividad y justificación que determinará la presencia de discrecionalidad o, en caso contrario, de arbitrariedad. Pues si la discrecionalidad no significa la posibilidad de decidir libérrimamente, sin atenerse a ninguna regla o criterio, lo que la prohibición de arbitrariedad condena es, justamente, la falta de un fundamento objetivo⁷¹: discrecionalidad y arbitrariedad son conceptos antagónicos.

La decisión administrativa de calificación no es libre ni de oportunidad, sino que ha de basarse en un juicio de índole técnica o científica que lleve a la conclusión de que ésa calificación y no otra es la opción idónea y en la que se plasma la satisfacción del interés general (STSJ de la Comunidad Valenciana de 25 de abril de 2006). Luego entonces, la potestad de decisión irá precedida de una valoración técnica en la que el profesor examinador ejerce con autonomía su capacidad de apreciación sobre la apti-

⁶⁹ En similar sentido E. MOREU CARBONELL, *El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen jurídico de los exámenes académicos*, op. cit., pp. 91 y ss.

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 92 y 93.

⁷¹ E. GARCÍA DE ENTERRÍA, «¿Es inconveniente o inútil la proclamación de la interdicción de la arbitrariedad como principio constitucional? Una nota», *RAP*, núm. 124, 1991, p. 225.

tud o insuficiencia en los saberes y en la preparación científica, artística o técnica del alumno. La motivación se hallará en la valoración ecuaníme del rendimiento académico del estudiante durante el periodo que dure el curso de la asignatura, con la puntuación numérica que resulte de la aplicación del sistema de calificación que se haya fijado en las normas de la guía docente y cuyos resultados puedan ser capaces de resistir en un debate abierto ante una instancia imparcial. La discrecionalidad técnica no es un campo impenetrable para los órganos jurisdiccionales (entre otras muchas, la STS de 13 de marzo de 1991). De hecho, toda decisión de la Administración, por discrecional que sea, es susceptible de control judicial. Así lo confirma el TS en su Sentencia de 14 de julio de 2009, donde el Alto Tribunal recuerda que:

«En la reciente Sentencia de esta Sala y Sección de fecha 6 de marzo de 2007 (recurso de casación núm. 2632/2002) recordábamos que el Tribunal Constitucional en el fundamento jurídico 6.º de su Sentencia 219/2004, de 29 de noviembre, reproducía lo afirmado en su STC 39/1983, de 16 de mayo, fundamento jurídico 4.º, en que sostuvo que la existencia de la discrecionalidad técnica “no supone naturalmente desconocer el derecho a la tutela judicial efectiva recogida en el art. 24.1 de la Constitución, ni el principio del sometimiento pleno de la Administración pública a la Ley y al Derecho (art. 103.2), ni la exigencia del control judicial sobre la legalidad de la actuación administrativa y su sumisión a los fines que la justifican (art. 106.1). Tampoco supone ignorar los esfuerzos que la jurisprudencia y la doctrina han realizado y realizan para que tal control judicial sea lo más amplio y efectivo posible».

Y ese control no lo es a la sola legalidad objetiva, sino que se trata de un control de *juridicidad*, puesto que el contencioso es un proceso de efectiva tutela de derechos enfrentados —los del recurrente y los de la Administración—, y la Administración (la Universidad) está obligada a actuar «con sometimiento pleno a la Ley y *al Derecho*» (art. 103.1 de la Constitución), amén de «a los fines que la justifican» (art. 106.1)^{72, 73}. Lo que debe

⁷² T.-R. FERNÁNDEZ, *De la arbitrariedad de la Administración*, 5.ª ed., Navarra, Thomson-Civitas, 2008, p. 145; E. GARCÍA DE ENTERRÍA, *Hacia una nueva justicia administrativa*, 2.ª ed., Navarra, Civitas, 1992, pp. 60 y ss.

⁷³ «Porque, ¡nótese bien!, exigir a la Administración que dé cuenta de sus actos, que explique con claridad las razones que la mueven a elegir una solución en lugar de otra u otras y confrontar con la realidad la consistencia de esas razones es algo que no sólo interesa al justiciable, sino que importa decisivamente a la comunidad entera. Juzgar a la Administración es, ciertamente, una garantía, y una garantía esencial en un Estado de Derecho [...]

saberse sin olvidar que ese control puede encontrar en algunos casos límites determinados.

No se le niega, en fin, al profesor la independencia en el modo de actuar, sino simplemente se proscribire la arbitrariedad en su actuación⁷⁴. El problema se plantea en el contenido de la materia que debe evaluar el profesor, donde la estimación del rendimiento académico se hace de acuerdo a concretos saberes especializados, de contenido no jurídico y que, por tanto, le son ajenos a los órganos jurisdiccionales⁷⁵. De ahí que el juez no pueda sustituir al órgano evaluador para entrar a calificar un examen recurrido. Su misión se agota en la verificación de si se cometieron errores en hechos determinantes o se hicieron apreciaciones arbitrarias y reveladoras de una evaluación caprichosa o distinta de la más absoluta objetividad. Pues:

«Ese carácter de órganos especializados en específicos saberes que corresponde a los tribunales calificadores ha determinado la aceptación, en su actuación evaluadora, de un amplio margen de apreciación, esto es, de eso que doctrinalmente se ha venido en llamar discrecionalidad técnica.

Esa discrecionalidad técnica reduce las posibilidades del control de dicha actividad evaluadora, que prácticamente estarán constituidas por estos dos básicos supuestos: el de la inobservancia de los elementos regla-

Pero juzgar a la Administración es también algo distinto y más que eso: *juzgar a la Administración contribuye a administrar mejor*, porque al exigir una justificación cumplida de las soluciones en cada caso exigidas por la Administración obliga a ésta a analizar con más cuidado las distintas alternativas disponibles, a valorar de forma más serena y objetiva las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas y a pesar y medir mejor sus respectivas consecuencias y efectos» (T.-R. FERNÁNDEZ, *De la arbitrariedad de la Administración*, op. cit., p. 126).

⁷⁴ En el discurso de presentación del concepto de interdicción de la arbitrariedad en la actuación de los poderes públicos agregado al art. 9.3 del Proyecto de la Constitución, Lorenzo Martín-Retortillo habló de: «Amplio poder, sí, pero que se sepa que, al ejercerlo, la libertad que se concede de realización impide en todo caso la arbitrariedad. Se establece así una pieza más en los delicados mecanismos de control [...] Principio que, sobre todo, donde ha de tener mayor eficacia, donde ha de tener su mayor efecto, donde ha de tener mayor trascendencia, donde ha de tener mayor rigor ha de ser en el ámbito de las Administraciones Públicas [...] No se niega libertad de actuar, sino simplemente se proscribire la arbitrariedad. Ciertamente habrá situaciones límite en las que no sea posible el enjuiciamiento, pero hay obviamente un margen de apreciación más allá del cual es preciso no ceder» [intervención de Martín-Retortillo ante el Senado el día 23 de agosto de 1978, recogido en el *Diario de Sesiones*, y en F. SAINZ MORENO (ed.), *Constitución Española. Trabajos parlamentarios*, t. III, Cortes Generales, 1980. *Vid.*, asimismo, L. MARTÍN-RETORTILLO, *Materiales para una Constitución (los trabajos de un profesor en la Comisión Constitucional del Senado)*, Madrid, Alkal, 1984, pp. 56 y ss.].

⁷⁵ En este sentido L. MORELL OCAÑA, «La formación de la estructura funcional española bajo el sistema de mérito», en *La justicia administrativa. Libro homenaje a Rafael Entrena Cuesta*, Barcelona, Atelier, 2003, p. 680.

dos —cuando éstos existan— y el del error ostensible o manifiesto, y, consiguientemente, deja fuera de ese limitado control posible a aquellas pretensiones de los interesados que sólo postulen una evaluación alternativa a la del órgano calificador, pero moviéndose también dentro de ese aceptado espacio de libre apreciación, y no estén sustentadas con un posible error manifiesto» (STS de 14 de julio de 2009).

Lo cual no es poca cosa. Lo malo es que en una sociedad como la nuestra en la que la litigiosidad se ha disparado enormemente, la «discrecionalidad técnica» ha pasado a convertirse en la llave maestra de la arbitrariedad, pues los Juzgados y Tribunales se escudan en esta expresión mágica para despachar un sinfín de reclamaciones. En este sentido, es obligado compartir, con tristeza, las palabras de Suay Rincón cuando afirma que «la discrecionalidad es la “barrera” ante la cual parecen estar destinadas a estrellarse todas las técnicas de control que la doctrina va acuñando fatigosamente a lo largo de los años»⁷⁶.

Con todo, este riesgo es disminuido en nuestro ámbito con la participación de las comisiones de revisión de calificación: comisiones que por su composición de especialistas comparten el conocimiento científico o técnico del evaluador, estando, por ende, plenamente capacitadas para valorar el examen cuestionado y, en su caso, sustituir la calificación otorgada por el primer evaluador. A partir de esta fase, todos los demás peldaños en los que se recurra la decisión del profesor estarán afectados por el principio de respeto a la discrecionalidad técnica.

No obstante, y sin perjuicio de resaltar que los órganos revisores «no técnicos» no pueden suplantar los criterios científicos del profesor o de la comisión evaluadora, esto no significa que no puedan corregir la calificación. En efecto, en los eventuales recursos ante el rector, o en su caso ante el juez, el órgano actuante podrá operar esta sustitución cuando del expediente académico se desprendan los elementos de juicio suficientes para realizar una crítica seria y fundada de la calificación atacada y una valoración de las circunstancias de hecho igualmente consistente⁷⁷. Aclaremos que, en mi opinión, el rector, o en su caso el juez, no podrá puntuar el examen recurrido, pero sí corregir la calificación final si del expedien-

⁷⁶ J. SUAY RINCÓN, «El control de la actividad discrecional de la Administración: el error en la apreciación de los hechos», *RAP*, núm. 124, 1991, p. 249.

⁷⁷ Vid. T.-R. FERNÁNDEZ, *De la arbitrariedad de la Administración*, op. cit., pp. 99 y ss., pues no olvidemos que como el autor señala: «La técnica de la justicia no es más que un instrumento para facilitar el acceso a la justicia; por eso cuando, en lugar de facilitararlo, lo entorpece, hay que prescindir de sus supuestas exigencias».

te académico y de las normas de la guía docente se desprende con nitidez la calificación que debiera haber correspondido. Para trabajar sobre un supuesto práctico volvamos a la anteriormente citada Sentencia 115/2009 del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo núm. 4 de Madrid e imaginemos que en la guía docente se prevé una puntuación máxima de 3 puntos para trabajos complementarios, que se sumará a la nota del examen final del alumno. Si se conoce con certeza la puntuación obtenida en los trabajos complementarios y se sabe con la misma convicción la nota alcanzada en el examen final, pero el profesor no procedió a la suma de ambas puntuaciones, el juez podrá operar la suma sin necesidad de devolver el expediente a manos del profesor.

En todo caso, parece claro que la discrecionalidad técnica es una herramienta básica que actúa como garantía de la valoración de los conocimientos del estudiante en el marco de la independencia ideológica del profesor con respecto a reprobables presiones externas. Asimismo, el sistema de evaluación continua, al tiempo que permite al profesor hacer un seguimiento de la evolución del alumno, proporciona al estudiante la posibilidad de detectar en un momento anterior al final del curso cualquier atisbo de comportamiento no impecable en la valoración de sus conocimientos y habilidades. Lo cual se materializa, necesariamente, en la posibilidad de desplegar los mecanismos de defensa que el derecho universitario le proporciona a través de múltiples posibilidades tales como el cambio de grupo, la asignación de otro corrector o la petición de revisión de sus calificaciones antes de que, a efectos prácticos, sea demasiado tarde.

II. PONIENDO CADA COSA EN SU SITIO

De manera más o menos acertada, con sus muchos vicios e inconvenientes, el nuevo sistema universitario elaborado en torno al controvertido «Plan Bolonia» no pretende sino servir de trampolín a la Universidad profesional y globalizada, cantera de grandes empresas que, sin embargo, abandona los saberes de formación y desarrollo humanos. La vieja Universidad abdica de su trono. Deja de ser el centro del saber y de formación de una élite ya transformada en masa caleidoscópica para asumir su papel en el sector de servicios, en cuanto que suministra productos intangibles como son los propios de la enseñanza y de la investigación. La Universidad humboldtiana es mirada con recelo, se cree superada por no servir ya a los intereses prácticos, y en el binomio «enseñanza-aprendizaje» el

énfasis se coloca en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitararlo, como un medio, más que como un fin en sí mismo que motiva un cambio referido no sólo al modo de pensar y sentir, sino también en la actuación de sus agentes⁷⁸. Sometido a un vertiginoso ritmo de clases y ocupaciones académicas, el sabio profesor queda reducido a los confines de una libertad de cátedra que se estrangula en las pautas de un funcionario o empleado público cada vez más comedido por el poder de autoorganización de los centros docentes y la incorporación de nuevos procedimientos derivados de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. El interés por las clases magistrales con la transmisión de los saberes acumulados se inclina frente al cómputo de las horas de trabajo del estudiante. Se expande la libertad de estudio. Y para ello, el sistema pone en juego mecanismos públicos de control de la función académica que, por medio de las guías o proyectos docentes, limitan la libertad de actuación del profesor en el aula y dan carta de naturaleza a la participación estudiantil en su propio proceso formativo. Los estudiantes cobran protagonismo y pasan a convertirse en el centro de observación, con las correlativas exigencias a un profesorado al que cada vez se le pide más esfuerzo y se le otorgan menos reconocimientos. Un grupo docente que deberá renunciar a muchas horas de estudio e investigación para pormenorizar la atención a sus alumnos: ¿cómo avanzar en los saberes si no hay tiempo para estudiar, para escribir, para publicar?⁷⁹

Por supuesto, los resultados que se predicán de los estudiantes hay que reclamarlos a los profesores. No todos los que son cuentan en su haber intelectual con los saberes profundos que la transmisión de la ciencia y del conocimiento requiere, ni dominan los secretos de la difícil tarea de enseñar, de abrir los ojos al conocimiento en lugar de poner ante ellos un nubarrón de dudas y equivocaciones. Y el nuevo sistema no sólo no

⁷⁸ Así se desprende del *Informe Universidad 2000*, coordinado por Josep M. Bricall.

⁷⁹ Lorenzo Martín-Retortillo apuntaba ya, hace dos décadas, hacia los inconvenientes de una labor examinatória excesiva, y al efecto dice: «Cuando tantos profesores hay con ganas de trabajar y condiciones para ello —para incrementar y expandir el acervo cultural que es lo suyo— sonroja pensar en la de horas y horas, baldías, perdidas en la ruín dedicación a las tareas examinatorias. ¡Qué mal quiere la sociedad española a sus profesores universitarios cuando en lugar de animarles a estudiar y a aumentar los saberes les empuja, más y más, con carga inútil y humillante, por innecesaria o excesiva, del esfuerzo examinatório! Horas y horas, repito, en un país no sobrado en ciencia, empobreciéndose, cuando estaban llamados a desarrollar saberes. Y conste que el empobrecimiento de los profesores no es más que el adelanto del empobrecimiento de los alumnos, del empobrecimiento general de la sociedad» (L. MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, *A vueltas con la Universidad*, Madrid, Cuadernos Civitas, 1990, p. 143).

facilita la profundización en la cultura erudita, sino que potencia la superficialidad de la enseñanza desde la perspectiva del profesor, que aspira a funcionarizarse o escalar en su carrera profesional a través de su acreditación. Insisto en la necesidad de una dedicación al estudio y a la investigación por quien pretende enseñar ciencia. Pues sólo quien enriquece sus talentos y se mantiene al día en sus doctos saberes puede transmitirlos con un mínimo de garantía. Y esta garantía se debilita ante la actividad frenética que la nueva metodología impone al profesor, que en lugar de recluirse en bibliotecas o laboratorios, tendrá que encerrarse en su despacho a corregir trabajos y controles continuos, y cuando no, a atender a sus obligaciones de tutorización.

Estas reflexiones sobre el papel me llevan a pensar que nos encontramos inmersos en una curiosa sociedad que otorga la máxima libertad a sus jóvenes y que simultáneamente los protege en exceso, sin dejarles crecer en responsabilidad. Si lo que pretende el sistema universitario de los títulos adaptados a la nueva estructura es que el estudiante avance en su aprendizaje a partir de estrategias de intervención en clase y de trabajos prácticos, donde los alumnos se hagan dueños de su tiempo y comprometidos en su rendimiento, mal vamos con el sistema de evaluación continua y de tutorías personalizadas entre adultos. Pues al igual que es verdadero el adagio de que *el genio ha de tener hambre*, el joven debe enfrentarse a sus propias responsabilidades para crecer en verdadera autonomía. Y no podrá hacerlo mientras se respalde en el control y la tutela constantes de un profesorado que renuncia a la investigación para atender a un régimen de continuos exámenes, trabajos y ocupaciones académicas. Porque una cosa es incitar al conocimiento, sacar a la luz la figura que se esconde en el bloque de mármol, y otra muy distinta tutelar su educación y convertir a los profesores en consejeros y asesores permanentes del futuro de cada alumno. Si el estudiante acude a la Universidad para aprender de verdad y no para luchar contra el paro con la obtención de un título académico detrás del cual no hay nada, lo mejor que puede hacer es bregarse en el estudio y en el ejercicio de la práctica que, traída de las manos del maestro, le abra los ojos a la luz del conocimiento desde su propio esfuerzo y su motivación personal, más allá de su asistencia constante a clase y del seguimiento pormenorizado de todos y cada uno de sus movimientos por parte del profesor. El *quizz* de la cuestión se encuentra, en definitiva, en la actitud del alumno y no en la del profesor. Así de sencillo. Tal vez no nos hemos dado cuenta de que lo que sirve para la enseñanza no universitaria no ha de ser necesariamente válido para la educación superior. Tratar a nuestros estu-

diantes universitarios como adolescentes no les ayudará ni a su desarrollo ni a su formación académica.

Conste que no trato de hacer un juicio sumario al nuevo modelo educativo por los muchos puntos débiles que encierra. Ni que me refugio en la nostalgia de métodos ya caducos. Tal actitud estaría desfasada. No tiene sentido, además, negar los graves defectos de la Universidad que conocíamos. Con mis comentarios, me estoy refiriendo al modelo de enseñanza que se ha implantado en nuestro sistema universitario, heredero de las taras del pasado y a remolque de una Universidad que se entiende superada pero que mantiene toda su estructura, sin que la reforma pueda ser tal y como se ideó por los problemas evidentes de la crisis económica que nos desborda. Porque nada hay de malo en proveer a la sociedad de renovadas formas de enseñanza destinadas a atender las nuevas salidas profesionales, ni en formar a los titulados superiores en una mayor flexibilidad y habilidad para afrontar los cambios que tienen lugar en los sistemas culturales y productivos. Ni es criticable que las instituciones de enseñanza procuren evitar que bajo la capa de la libertad de cátedra se refugien privilegios y abusos de derecho.

Pero cuando al profesor se le exige la obligación de orientar al alumno, de tutorizarlo y resolverle las dudas que le hayan quedado después de recorrer la ruta diseñada para su formación, se le está pidiendo una función que rebasa las propias de su condición docente. Y si estas nuevas labores no se acompañan de una cifra razonable en la proporción profesor-alumnos, en una enseñanza que se mantiene masiva por las necesidades de implementar los cambios a coste cero, el esfuerzo que se le pide al profesor es titánico, y, desgraciadamente, no hay que ser un lince para atisbar que se resentirá en su capacidad investigadora.

Pues bien, estas y otras consideraciones me llevan a poner el acento en la necesidad de combatir la idea de que la Universidad está destinada a formar profesionales. La Universidad no es una academia. Y aunque presta un servicio público esencial a la sociedad, no es una mera proveedora de servicios. Ni tampoco una fuente de puestos de trabajo. La Universidad es centro del saber y cuna de la investigación que se irradia hacia el mundo exterior. Contar con sabios profesores e investigadores serios es un lujo para la sociedad, y como tales debe mimarlos. Pero como contrapartida a este reconocimiento debe exigirles el rigor científico adquirido a costa de largas horas de estudio, de investigación y de elaboración de publicaciones. Como quiera que el estudio y la investigación constituyen sólo una de las dos facetas del docente, la sociedad también debe deman-

dar de sus profesores la capacidad de transmitir los saberes acumulados, desde la perspectiva de la experiencia y del conocimiento que se sustenta sobre sus propias convicciones. Está en el deber, por tanto, de garantizar la libertad de cátedra en toda su dimensión. Si bien está en la misma obligación de detectar las taras y vicios que se esconden tras la capa protectora de estas dos grandes palabras y de defender la libertad ideológica del estudiante. El profesor no es el *señor feudal* del aula, ni los alumnos sus vasallos. Situación a la que se ha llegado con la aprehensión de un concepto desmedido de la libertad de cátedra. La nueva Universidad diseña las guías docentes como arma destinada a combatir este gran lastre que arrastra la enseñanza superior. El empeño cotidiano de la docencia se sujeta ahora a serias directrices emanadas de un órgano superior, del que forma parte el profesor pero que no se agota en su persona. El programa de la asignatura, la metodología, la bibliografía, los criterios de evaluación... todo se somete a las previsiones elaboradas y publicadas en el documento que guiará al estudiante a lo largo del curso de la asignatura. Todo menos el espacio intelectual propio y la discrecionalidad técnica, que ¡afortunadamente! parece que, de momento, seguirán en manos del profesor.