

# "Libertad de cátedra: ¿Monopolio docente?"\*

Ricardo León Pastos

Alumno de 9º Ciclo de la Facultad de Derecho  
PUC.

## 0. Introducción

Nuestra perspectiva para la realización del presente trabajo no es "estrictamente jurídica", sino que procura ser más amplia, intenta abarcar nociones de dos materias: el derecho y la pedagogía superior.

El método empleado para procesar la información bibliográfica y normativa recopilada, en la primera parte del trabajo, ha sido deductivo el propio de los análisis jurídicos, aunque se ha ensayado algunos "aterrijajes" a la realidad de los hechos. En la segunda parte no se sigue ningún método en especial, empleándose básicamente la reflexión crítica a base de comparaciones.

La idea general que preside el trabajo consiste en que la deficiente percepción de la libertad de cátedra por parte de profesores y autoridades universitarias, los ha llevado a comentar una serie de abusos contra la formación de los estudiantes, entendiendo esta libertad como un paraguas inmenso que los cubría de cualquier gota impertinente. Insistimos en la necesidad de la preparación pedagógica docente para asumir un ejercicio responsable de la labor educativa y la libertad de cátedra que ella implica.

Somos concientes de las limitaciones personales en la realización del trabajo. Sin embargo, hemos intentado, a pesar de los condicionamientos de nuestra vida universitaria, hacer un esfuerzo de objetividad. Sobre los resultados de tal esfuerzo les corresponde pronunciarse a nuestros eventuales lectores.

## 1. El marco jurídico: los supuestos de la libertad académica

"La autonomía, considerada a la luz de la Historia, significa sustraer la enseñanza universitaria a la arbitrariedad ministerial"

*Samamé Boggio*

## 1.1 La enunciación del principio

La libertad académica es aquella potestad que tienen las universidades para ejercer las actividades académicas que le son propias sin intervención estatal, independientemente a cualquier imposición gubernamental. En sentido positivo, comprende tres libertades fundamentales: la de enseñar, la de investigar y la de aprender<sup>1</sup> Por lo general, se encuentra positivizado en las legislaciones nacionales.

No obstante, existe mucha confusión entre el principio mencionado y sus realizaciones concretas. Muchos piensan que la libertad académica es libertad sólo de enseñanza, o que ésta se asimila a la libertad de cátedra, o que autonomía universitaria y libertad de enseñanza son conceptos análogos. Si bien los autores no se han puesto de acuerdo en la nomenclatura de los conceptos, por lo menos éstos si se hayan bien delimitados. Hagámos los distingos necesarios.

## 1.2 Las manifestaciones del principio

### 1.2.1 Libertad de Enseñanza.

La libertad de enseñanza es aquel derecho de las entidades educativas a crearse mediante la acción estatal o la iniciativa privada, comprendiendo a los diferentes niveles educativos: primario, secundario, técnico y superior. Está reconocida mediante norma expresa en el artículo 21 de la Constitución peruana vigente de 1979 (in fine). También es conocida como libertad de educación.

En lo referente a las universidades, el artículo 31 constitucional establece en su segundo párrafo que: "...nacen por ley. Son públicas o privadas, según se creen por iniciativa del Estado o de particulares..."

1. GABALDON, Arnaldo. "La enfermedad latinoamericana de la educación superior". FEDES. Venezuela, 1982. p. 144.

### 1.2.2 Autonomía Universitaria.

Los autores están de acuerdo en que ésta es un requisito de funcionamiento de la libertad de cátedra. Tiene por finalidad:

"...defender los principios dirigidos a proteger la libertad académica, que debe ser la característica fundamental de la vida universitaria... es preciso eliminar toda amenaza procedente del poder público o de la vida política del país, que puede interferir con dicha libertad"<sup>2</sup>.

Así, la autonomía universitaria, históricamente, resulta ser una conquista por la que han luchado denodadamente las universidades latinoamericanas, tan proclives a la nefasta influencia de un poder público vertical y antidemocrático.

En la actualidad, gran parte de las legislaciones nacionales han constitucionalizado este fundamental derecho universitario. La Constitución peruana lo regula en su artículo, económico, normativo y administrativo, dentro de la ley". Esta ley a la que hace alusión la norma es la ley universitaria (L. 23733) la que, en su artículo 4 desarrolla la noción de autonomía haciéndola extensiva a los ámbitos normativo, académico, económico y administrativo.

Sin embargo, la autonomía universitaria, como condición y garantía de la libertad académica, no puede ser pretexto para el desarrollo de una ciencia "ascéptica" o "químicamente pura" de contenidos sociales. Al decir de Gabaldón:

"Debe recordarse que la libertad académica es el resultado de un compromiso entre la sociedad que mantiene una institución y utiliza sus productos y la institución que en recompensa sirve a dicha sociedad"<sup>3</sup>.

### 1.2.3. Libertad de cátedra.

Esta es una tercera manifestación de la libertad académica, por lo que guarda íntimas vinculaciones con las realizaciones descritas anteriormente; sin em-

bargo, las oscuridades que se ciernen sobre ella para los ojos de estudiantes, docentes y autoridades universitarias, que imposibilitan su cabal contemplación, son las más difundidas. Intentemos proyectar algunas luces sobre esta cuestión.

#### A. Una percepción Confusa:

Los profesores, estudiantes y autoridades universitarias, cuando son preguntados respecto a la libertad de cátedra, tienen unas nociones aparentemente claras, que se podrían sintetizar en "aquella potestad del profesor para tener libertad de opinión respecto a los contenidos de su curso". Hasta aquí todo bien. Pero, inmediatamente después, si uno pretende averiguar un poco más acerca de las evidencias que de este concepto se tienen, encuentra una serie de distorsiones que, en la praxis de la vida universitaria encuentran, lamentablemente, su asidero.

Muchos profesores y estudiantes, convienen en que el profesor es el "amo y señor" de la cátedra, que él lo sabe y lo puede todo -erigiéndose casi en una divinidad académica- y que, por ende, puede ser intolerante con las humildes opiniones de sus aprendices, razón -o sin razón- por la cual privan de opinión a sus alumnos. ¿La justificación?: la libertad de cátedra.

En cuanto a la programación temática de los cursos, una buena cantidad de profesores "dicta" solo lo que él o ella creen conveniente, obviando temas, incluyendo otros no previstos "ya que su experiencia les indica qué es lo más importante". Las más de las veces no existe una programación temática seria organizada en un sílabo y, a los estudiantes, no parecen interesarles el problema. Se hace lo que se puede con la buena voluntad del docente amparado para tales efectos en su libertad de cátedra.

Otros profesores consideran que, dentro de su libertad de cátedra están facultados para exigir la existencia obligatoria de sus alumnos (y no de ellos) a las clases; establecen porcentajes máximos de inasistencia que, una vez operados conllevan la eliminación automática de sus cursos. No contemplan razones como el carácter antipedagógico de tal medida ni las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, algunos profesores creen que pueden evaluar a los estudiantes como les parezca, aunque sus mecanismos evaluatorios sean inadecuados, y racionales y antipedagógicos, amparados nuevamente y

2. *Ibid.*, p. 157.  
3. *Ibid.*, p. 152.

una vez más en su libertad de cátedra... ¡providencial derecho que todo lo permite!

Todo este conjunto de falsas percepciones de la libertad de cátedra, sufridas por largos años como estudiantes, ensombrecen el panorama. Haremos algunas aclaraciones en los apartados siguientes.

## B. El contenido esencial del derecho:

Ya habíamos dicho que la autonomía universitaria era un prerrequisito fundamental de la libertad académica, en consecuencia, también lo es de la libertad de cátedra.

Zierer "... enfoca la autonomía universitaria dentro de la lógica deóntica... sostiene la tesis de que la autonomía universitaria tiene su origen justificatorio en la libertad de cátedra..."; formalizando en el plano lógico una serie de axiomas y proposiciones, logra demostrar la validez de sus afirmaciones, que resume en el siguiente esquema<sup>4</sup>:

NIVEL	DESCRIPCION
I. Filosofía * (valores)	+ Respeto a los derechos humanos + Responder a las expectativas legítimas de la sociedad. + Unión entre enseñanza e investigación + Libertad de cátedra
II. Política * (principios)	+ Condiciones intrínsecas (idoneidad y ética docente) + Condiciones extrínsecas <b>AUTONOMIA UNIVERSITARIA</b>
III. Normas	+ Ley de Bases + Estatutos + Reglamentos
IV. Acciones	+ Vida institucional

\* Consagradas en la Constitución

Tanto la autonomía como la libertad de cátedra, que Zierer ubica en los niveles políticos y filosófico respectivamente, se encuentran consitucionalizadas efectivamente en el país.

El artículo 31 constitucional, segundo párrafo, ab initio, es parco: "El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia". La doctrina es igualmente parca" Rubio y Bernal, Pareja Paz Soldán, Ruiz Eldrege y Chirinos Soto no dedican, en conjunto, más de diez páginas de comentarios de rigor.

La ley universitaria (L. 23733) amplía en algo el concepto al mandar como deber de los profesores universitarios: "...El ejercicio de la cátedra con libertad de pensamiento y con respeto a la discrepancia" (Art. 51-a).

Pues bien, normativamente, el contenido esencial del derecho es el siguiente: la libertad de cátedra es un derecho y un deber docente en virtud del cual el profesor conduce su enseñanza con libertad de pensamiento y con respeto a la discrepancia. Este es sólo el marco jurídico en el cual se engarza la actividad docente, es el señalamiento de una condición: la libertad la que, obviamente no agota el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni faculta al profesor para desnaturalizarlo. Sobre los supuestos del proceso educativo diremos algo en la segunda parte del trabajo.

## C. ¿Libertad absoluta?

Gabaldón sostiene que la libertad académica está rodeada de limitaciones que le son impuestas por la naturaleza de sus fines y sus relaciones con la comunidad y el país, lo que no significa la restricción del libre pensamiento de los catedráticos dentro o fuera del recinto universitario<sup>5</sup>. No existe derechos absolutos, todos y cada uno son relativos a su naturaleza, a su racionalidad, a su finalidad última.

Retomemos ahora los problemas que dejamos planteados cuando tratamos las confusiones respecto a la libertad de cátedra.

¿Puede un profesor impedir la libertad de opinión a sus alumnos en el aula *Thémis*, 16 de clase? Como hemos visto, esta práctica difundida en algunas

4. ZIERER, Ernesto. "La autonomía universitaria axiomáticamente derivada de la libertad de cátedra". Universidad Nacional de Trujillo, 1979. Informe mimeografiado p.14.

5. GABALDON, Arnoldo. Op. cit. p.p. 150-151

universidades en ciertas materias está reñida frontalmente con el derecho constitucional a la libertad de opinión (Art. 2-20-e) y el derecho del estudiante a: "Expresar libremente sus ideas y no ser sancionado por causa de ellas" (Ley universitaria, Art. 58-b). Es menester desterrar este espíritu vertical de la docencia universitaria en nuestro país.

¿Es una atribución docente la programación temática de los cursos? En instituciones universitarias donde impera el desorden y la improvisación, tal vez los profesores tengan amplias facultades para organizar los contenidos de sus cursos, ya que nadie les ofrece siquiera una orientación general. Sin embargo, esta práctica defectuosa, común en nuestro sistema universitario, debe ser erradicada. Al decir de Gabaldón, hablando de la libertad de enseñanza: "Esa libertad la gozan las autoridades académicas correspondientes, pero los subalternos estarán obligados a seguir lo que éstas aconsejan"<sup>6</sup>

La determinación de la asistencia obligatoria ¿también está dentro del ámbito competencial del profesor? No lo creemos. La asistencia obligatoria es un requisito de exigencia académica que se inscribe en una política académica global que implementa cada universidad-y Facultad, en su caso-. Por tanto, escapa de la competencia del profesor establecer este tipo de requisitos. La experiencia demuestra que este tipo de medidas es contraproducente y antipedagógico.

## 2. El Ejercicio de la Libertad de Cátedra y las Exigencias de la Educación Universitaria

"El amateurismo en enseñanza ya no es aceptable"

*Beard*

En la primera parte de este trabajo hemos definido el contenido y alcances de la libertad de cátedra, diferenciándola de conceptos emparentados con los que se reclama recíprocamente.

Sin embargo, la apreciación de situaciones problemáticas como la que nos ocupa, no puede agotarse en la descripción del marco jurídico, del "modelo" normativo. Este, en cuanto libertad competencial, sólo

constituye una atribución una facultad que ha de ser ejercida al interior de la vida universitaria, resultado asemejarse a la caja que, diseñada para albergar algún objeto, espera recibirlo para ser una realidad completa, significativa.

Así, esta parte está destinada a observar el que-hacer universitario y, básicamente, el desempeño docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, proponiéndonos en ese sentido explicar las desadecuaciones existentes entre el marco normativo y las prácticas docentes.

### 2.1. Noción de Pedagogía Universitaria.

Silvio<sup>7</sup> ubica en 1965 la expansión alarmante de la matrícula estudiantil y la diversificación de la educación superior acompañadas de un intenso movimiento estudiantil, tanto en el mundo desarrollado como en el subdesarrollado. Esta diversificación ha motivado que, en la actualidad, se haya impulsado la preocupación por este aspecto de la educación-antes desconocido-, dentro del contexto latinoamericano en particular.

Hay que poner atención, sin embargo, al "origen crítico" de esta preocupación.

El actual manejo de los problemas pedagógicos se encuentra dentro de una "administración por crisis", esto es, se están atacando los problemas que han alcanzado tal magnitud, que imposibilitan tomar medidas encuadradas dentro de un modelo de gestión "normal". Así, para arriesgar una conceptualización de la educación universitaria, debemos tener siempre presente esta situación crítica por la que atraviesa la educación en general, y la incapacidad de una "pedagogía" tradicional por resolver los problemas presentes.

Podríamos resumir las tendencias de la nueva preocupación pedagógica en los siguientes tópicos:

- a. Limitación del acceso a la educación superior.
- b. Diversificación de la oferta educativa.
- c. Nuevos métodos de enseñanza.

7. SILVIO, José. "La pedagogía en la Educación Superior: algunas reflexiones e hipótesis de trabajo". En: Educación Superior, Revista del CRESALC. Organó de la UNFSCO. No. 18, mayo-Agosto 1985. p.19

6. Ibid. p 45.

- d. Métodos de evaluación del aprendizaje.
- e. Organización del proceso educativo en departamentos.
- g. Reforma de currículum.
- f. Regionalización y nuclearización de la enseñanza superior.
- h. Unidades de asesoría pedagógica.
- i. Centros de recursos para el aprendizaje.
- j. Educación abierta y a distancia.<sup>8</sup>

En la misma línea Lafourcade define a la educación en los siguientes términos:

"Si la enseñanza constituye un conjunto de procedimientos estimulantes, orientadores y reguladores de los procesos de aprendizaje de un sujeto, y un conocimiento más o menos claro y preciso de los mismos, garantizará en gran medida la eficacia de tales procedimientos"<sup>9</sup>

En adición, entiende al aprendizaje como:

"... un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y algún referente, y cuyo producto representará un nuevo repertorio de respuestas o estrategias de acción, o ambas a la vez, que le permitirán al primero de los términos, comprender o resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionen de algún modo con las que produjeron dicho repertorio"<sup>10</sup>

La enseñanza es un proceso, inherentemente gradual que se ve enriquecido por la participación de estudiante y profesor como actores principales que enseñan una labor de aprendizaje del alumno, según determinados métodos adecuados al objeto de estudio.

Tradicionalmente se había enfatizado demasiado un extremo de la relación, la del profesor, librándolo a su "experiencia" e "improvisación creadora". Lamentablemente, los docentes tradicionales echaron mano a la repetición como elemento principal de enseñanza, inhibiendo el desarrollo del pensamiento de sus alumnos haciéndolos "... apáticos o trabajar sola-

mente por recompensas externas como unos buenos resultados en los exámenes".<sup>11</sup> Nuevamente, la cita, pensada para la sociedad inglesa, es perfectamente aplicable para el Perú.

## 2.2 Los Objetivos.

El primer objetivo y finalidad última de la enseñanza superior es la de cumplirse a cabalidad, el realizarse ella misma según sus principios y criterios técnicos. Esto, a pesar de ser una verdad de perogrullo, muchas veces se olvida, dada su evidencia. Es ésta una de las principales causas de la crisis de la enseñanza tradicional la que, amparada en la libertad de cátedra, transmitía -y sigue transmitiendo-, conocimientos, sin preocuparse de los criterios técnicos de organización y desarrollo de los mismos.

Los objetivos "constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuren su consecución y determinen predictivamente la medida de dicho esfuerzo"<sup>12</sup>. El mismo autor señala que existen dos criterios básicos para determinar estos objetivos: la derivación y la enunciación<sup>13</sup>.

Mediante la derivación se formulan los objetivos de la universidad, luego los de las carreras profesionales, después los de los ciclos, para, finalmente, diseñar los de las líneas curriculares o áreas.

La enunciación consiste en la formulación de los objetivos según plazos relativamente medianos. La enunciación debe ser muy concreta para la posterior evaluación que del cumplimiento de los objetivos se haga.

En el país, ninguno de estos criterios se ha asomado siquiera; las universidades, al gozar de su mal entendida autonomía, no se han interesado en formular objetivos precisos en ninguno de sus niveles. Es natural que instituciones sin rumbos definidos, no tengan medios para evaluar sus logros o los motivos de sus endémicas crisis.

Nuevamente Lafourcade<sup>14</sup> propone una serie de

8. Ibid. pp. 19-21.

9. LAFOURCADE, Pedro "Planamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior". Editorial Kapelusz, Bs. As. 1974. p. 67.

10. Ibid. pp. 67-68.

11. BEARD, Ruth "Pedagogía y diáctico de la enseñanza universitaria", OIKOSTAV Ediciones, Barcelona 1974 p. 23.

12. LAFOURCADE, Pedro. Op at p. 25.

13. Ibid. pp. 25-35.

14. Ibid. pp. 68-69.

"productos" u objetivos específicos del aprendizaje propiamente universitario:

- a. Una cierta información sobre datos que deberá renovarse.
- b. Una adecuada proporción de conceptos y teorías que faciliten la comprensión de nuevas masas de datos.
- c. Una serie de habilidades congoscitivas que permitan el uso inteligente de las mismas.
- d. Un conjunto de técnicas y modos de aplicación para el desempeño en tareas específicas del campo.
- e. Una serie de actitudes y tendencias a la acción que garanticen continuo perfeccionamiento, empleo ético del conocimiento y compromiso social.

Todos estos objetivos, con los necesarios matices que impone cada institución universitaria, podrían ser tomados en cuenta para generar una amplia discusión sobre los objetivos de la universidad peruana, para empezar a tomar seriamente el compromiso que ésta tiene con el país.

### 2.3 Las Estrategias Educativas

Estas han experimentado un sorprendente desarrollo en los últimos años. No obstante, las discusiones en cuanto a las posiciones asumidas por los mismos pedagogos, son arduas y frontales. De un lado, algunos educadores están seducidos por la idea que el docente debe provocar en los estudiantes una actitud empática positiva para generar en sus mentes la capacidad del razonamiento<sup>15</sup>. Por el contrario, otros consideran que las motivaciones sólo son aparentes para los niños, siendo el estudio directo lo importante en la vida universitaria<sup>16</sup>.

#### 2.3.1 Las Posiciones Tradicionales

De alguna manera las hemos venido refiriendo a los largo de nuestro trabajo. Son aquellas que se escudan en una libertad de cátedra "absoluta" para que, sin preocuparse de una actividad docente responsable y técnicamente ejercida, puedan continuar con sus ac-

tividades inalteradas "como siempre". Son las posiciones más conservadoras, retiscentes al más mínimo cambio<sup>17</sup>. Hamelin hace una aguda descripción de ellas:

"... el profesor es la agencia privilegiada de noticias, detentadora de un monopolio: yo soy el maestro, vosotros los discípulos. Yo soy quien conoce, vosotros no conocéis nada... El carácter excepcional dentro del grupo se deja notar incluso en la disposición material de la clase, en su arquitectura, en su mobiliario: un pasillo rectangular, una nave de iglesia en la que el altar resulta ser la cátedra magisterial hacia la que deben convergir los ojos de los fieles ¡incluso de los infieles!..."<sup>18</sup>

Las principales críticas hechas al método conferencial son: contribuye a la actitud pasiva de los estudiantes, los sistemas de interacción alumno-profesor se reduce al mínimo, los estudiantes conocen sólo una versión interesada de la temática expuesta, se estudia sólo a través de las notas de clase prescindiendo de la consulta bibliográfica, lo que se expone ya está impreso en libros. Sin embargo, a pesar de todas las críticas, este método tendrá que seguirse empleando en muchas partes de Latinoamérica y el Perú, ya que constituye una de las formas más económicas de la enseñanza y la única posible en cursos superpoblados (Ibid).

Hay quienes, como el español Quintana Cabanas, abogan por las "buenas clases magistrales", defendiéndose de los ataques de los pedagogos "modernos". Quintana, al constatar el avance de las metodologías activas en la pedagogía superior, sostiene que:

"principios pedagógicos que se han mostrado acertados en la didáctica para alumnos mayores, tal es lo que ha sucedido en la génesis de las actuales tendencias pedagógicas universitarias, y es éste el fallo que aquí denunciamos"<sup>19</sup>

Al distinguir entre métodos, centrados en el

15. Ibid. p. 109.

16. QUINTANA, José. "El estudio sistemático como factor de formación universitaria". En: Revista Española de Pedagogía. Nos. 169-170. Año XLIII. Julio-Diciembre 1985 p. 423.

17. LAPOURCADE, Pedro. Op. cit. pp. 18-19.

18. HAMELINE, Daniel y Marie-Joelle DARDELIN. "La libertad de aprender". Stviturv ediciones, España, 1973. pp. 48-49.

19. QUINTANA, José Op. cit. p. 414.

estudiante, y métodos lógicos, centrados en el objeto, señala que los primeros son propios de la educación infantil, mientras que los segundos son los adecuados para la educación universitaria. No estamos de acuerdo con dicha sustentación, ya que, recogiendo la definición que hemos postulado del proceso enseñanza-aprendizaje, debemos elegir métodos de enseñanza y aprendizaje que contemplando las necesidades de cada actor, sea adecuado, al propio tiempo, a las necesidades del objeto de estudio.

### 2.3.2 Las Posiciones Modernas:

Nacidas por reacción a las tradicionales, postulan el equilibrio de la relación profesor-alumno por la de alumno-profesor enfatizando el proceso de aprendizaje más que el de enseñanza. Recurriendo a investigaciones y elaboraciones técnicas, se llega a la construcción de los modelos activos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales es el estudiante quien desempeña un rol protagónico. Algunos teóricos han llegado al extremo de postular el aprendizaje no-dirigido, basado exclusivamente en la espontaneidad y los intereses del estudiante.

La metodología activa rescata la participación estudiantil y la canaliza a través de diversos mecanismos. Supone el perfeccionamiento pedagógico del docente, habiendo desde quienes creen en una capacitación mínima hasta aquellos que postulan la profesionalización del docente de educación superior mediante maestrías<sup>20</sup>.

Un ejercicio responsable de la labor docente implica, pues, una preocupación por la técnica pedagógica mínima que permita una efectiva comunicación informativa y formativa con los estudiantes. La libertad de cátedra, supuesto de esta potestad organizativa

del docente en el proceso de aprendizaje estudiantil, debe encontrar claras orientaciones en estas técnicas pedagógicas que aseguren un conocimiento claro y distinto de los objetos de estudio.

### 3. Algunas Conclusiones Preliminares

- a. La libertad de enseñanza es la potestad pública o particular para crear y regular entidades educativas.
- b. La autonomía universitaria es la potestad que gozan las universidades para financiarse y administrarse, autonormarse y tener independencia en cuanto a su labor educativa y de investigación frente al poder político.
- c. La libertad de cátedra es la facultad de la que gozan los docentes universitarios para opinar sin restricciones sobre las materias de sus cursos, debiendo respetar las posiciones discrepantes.
- d. En el país se ha abusado de estas libertades más por desconocimiento, creyéndose que la libertad es absoluta y lo permite todo, perjudicándose a los estudiantes con estrategias docentes inadecuadas, de corte tradicional.
- e. La enseñanza-aprendizaje universitarios es un proceso gradual en la que profesor y alumno participan activamente en el conocimiento de temas o la formación de habilidades profesionales de acuerdo a determinados mecanismos adecuados a sus fines.

La libertad de cátedra ¿es un monopolio docente?, desde el punto de vista estrictamente jurídico-positivo, sí, es una facultad cuyo sujeto es el profesor. Desde la perspectiva pedagógica, más amplia y más completa que la primera, no, no pueden haber monopolios en un quehacer compartido por definición, enseñar y aprender son dos lados de un mismo proceso y en él no hay monopolios, sino responsabilidades compartidas.

20. SILVIO, José. Op. cit. p. 22.

Agosto, 1989