



UNIVERSIDAD DE LEÓN

# LIBERTAD DE CÁTEDRA

Tesis doctoral presentada por Enrique Eugenio Pozo Cabrera  
dentro del programa de doctorado *Responsabilidad Jurídica. Estudio  
multidisciplinar.*

Dirigida por el doctor Juan Antonio García Amado





UNIVERSIDAD DE LEÓN

# LIBERTAD DE CÁTEDRA

Tesis doctoral presentada por Enrique Eugenio Pozo Cabrera  
dentro del programa de doctorado en *Responsabilidad jurídica. Estudio  
multidisciplinar*.

Dirigida por el doctor Juan Antonio García Amado

El doctorando

El director

León, febrero de 2020



*A mi querida esposa Lucía, a mis hijos, Enrique, Larizza, Juliana, Luis Enrique y Lucía del Carmen; a mis padres y hermanos, seres amados a quienes les arrebaté el tiempo que les correspondía para dedicarlo a la gestión académica. A los estudiantes, docentes y trabajadores de la Universidad Católica de Cuenca.*



## Agradecimientos

*A La Universidad de León.*

*Al profesor Juan Antonio García Amado, iusfilósofo admirable por su capacidad y tenacidad; intelectual de fuste, de lúcida inteligencia para guiar, alentar e instruir, ser humano integral, de prolíficos principios y virtudes, sencillo y generoso hasta la prodigalidad en la amistad.*

Enrique E. Pozo C.  
Febrero, 2020



## Resumen

En este trabajo se pasa revista a la libertad de cátedra como derecho fundamental. Se comienza por un minucioso repaso histórico y se analiza el modo en que van surgiendo las libertades académicas a medida que se consolidan las universidades en Europa, primero, y más tarde en América, y se presta particular atención a cómo la idea de libertad de cátedra, en el sentido que hoy solemos entenderla, nace propiamente en las universidades alemanas del siglo XIX y, con altibajos y tensiones, se va trasladando a las universidades de Europa y América.

Seguidamente se busca la definición de la libertad de cátedra y se perfilan las propiedades que caracterizan e individualizan tal derecho. Para ello será necesario también plantear la relación de la libertad de cátedra con otros derechos fundamentales, como los de libertad de expresión, libertad ideológica y religiosa, derecho a la educación, libertad de creación de centros docentes, libertad de empresa, etc. Se mostrará a lo largo del estudio que las relaciones entre la libertad de cátedra y esos otros derechos pueden suscitar problemas de delimitación entre la libertad de cátedra y esos otros derechos (por ejemplo, dónde acaba la libertad de cátedra y dónde comienza la libertad de expresión) o problemas de conflicto entre la libertad de cátedra y otros derechos (por ejemplo, cómo se articulan y qué conflictos pueden darse entre autonomía y autoorganización de las universidades, por un lado, y libertad de cátedra, por otro; o entre libertad de cátedra de los docentes y libertades y derechos de los estudiantes). Y todo ello debe hacerse y se hace aquí atendiendo a las modulaciones ineludibles en función de otros dos factores: por una parte, según que se trate de libertad de cátedra de los docentes e investigadores universitarios o de profesores de niveles de enseñanza previos al universitario; por otra parte, según se trate de centros docentes públicos o privados.

Se dedica un apartado final de esta investigación a algunas cuestiones polémicas, atendiendo en esta ocasión principalmente a las posturas que la doctrina actual expresa en el ámbito norteamericano. Tales cuestiones son: en primer lugar, la

relación entre libertad de cátedra y libertad de expresión; en segundo lugar, la libertad de cátedra y su alcance en las universidades privadas, especialmente las de confesionalidad religiosa; en tercer lugar, las libertades académicas de los estudiantes y su relación con la libertad de cátedra.

## Abstract

This paper reviews the freedom of professorship as a fundamental right. It begins with a thorough historical review and analyzes the way in which academic freedoms arise as universities are consolidated in Europe, first, and later in America, and particular attention is paid to how the idea of professorship freedom, in the sense that today we usually understand it, it is born properly in the German universities of the 19th century and, with ups and downs and tensions, it is moving to the universities of Europe and America.

Next, the definition of the freedom of professorship is sought and the properties that characterize and individualize such rights are outlined for this. It will also be necessary to propose the relationship of the freedom of professorship with other fundamental rights, such as freedom of expression, ideological and religious freedom of the right to education freedom of creation of educational centers, freedom of enterprise, etc.

It will be shown throughout the study that the relations between the freedom of the professorship and those other rights may cause problems of delimitation between the freedom of the professorship and those other rights (for example, where the freedom of the professorship ends and where the freedom of expression begins ) also problems of conflict between the freedom of professorship and other rights (for example, how do they are articulated and what conflicts may arise between autonomy and self-organization of universities on one hand, and freedom of professorship on the other; or between freedom of professorship of teachers and student freedoms and rights). And all this must be done and is done here in response to the unavoidable modulations based on two other factors: on one hand, depending on whether it is a freedom of professorship of university professors and researchers or professors of pre-university education levels; on the other, depending on whether they are public or private teaching centers.

A final section of this research is dedicated to some controversial issues, attending this time mainly to the positions that the current doctrine expresses in the North American sphere. Such questions are: first, the relationship between freedom of professorship and freedom of expression; second, the freedom of professorship and its reach in private universities, especially those of religious confessionalism; thirdly, the academic freedoms of the students and their relationship with the freedom of professorship.

# Índice general

AGRADECIMIENTOS.....	VII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE GENERAL.....	XIII
ÍNDICE DE TABLAS.....	XV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVII
ABREVIATURAS.....	XIX
<b>1 INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2 HISTORIA DEL CONCEPTO Y DEL DERECHO DE LIBERTAD DE CÁTEDRA.....</b>	<b>5</b>
2.1 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA ANTIGÜEDAD.....	7
2.2 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA ALTA EDAD MEDIA.....	9
2.3 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA BAJA EDAD MEDIA.....	11
2.4 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD MODERNA.....	25
2.4.1 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD MODERNA TEMPRANA.....	26
2.4.2 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD MODERNA TARDÍA.....	38
2.5 LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD ACTUAL.....	52
<b>3 DEFINICIONES EN LA DOCTRINA Y DEFINICIÓN QUE SE ASUMIRÁ EN ESTA INVESTIGACIÓN... 61</b>	
3.1 DEFINICIONES DE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA DOCTRINA.....	62
3.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....	66
3.3 TIPOS DE LIBERTAD CONEXOS A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....	72
3.3.1 LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN.....	72
3.3.2 LIBERTAD RELIGIOSA.....	75
3.3.3 LIBERTAD DE ENSEÑANZA.....	79
3.3.4 LIBERTAD DE FUNDACIÓN DE CENTROS DOCENTES.....	80
3.3.5 LIBERTAD IDEOLÓGICA.....	82
3.4 CONTENIDO DEL DERECHO A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....	84
3.4.1 CONTENIDO ESENCIAL: NEGATIVO Y POSITIVO.....	85
3.4.2 CONTENIDO ESENCIAL.....	86
3.4.3 CONTENIDO NEGATIVO.....	89
3.4.4 CONTENIDO POSITIVO.....	90
3.5 ALCANCE DEL DERECHO A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....	91

<b>4</b>	<b>ÁMBITOS DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA .....</b>	<b>97</b>
4.1	LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y OTROS NIVELES EDUCATIVOS.....	99
4.1.1	LOS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS Y EL CASO ALEMÁN: LA LIBERTAD PEDAGÓGICA .....	107
4.1.2	LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LOS CENTROS NO UNIVERSITARIOS EN EL ECUADOR.....	110
4.2	LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN.....	113
4.2.1	LA POSITIVIZACIÓN DE LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN.....	117
4.2.2	LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN EN LOS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES Y EN LAS CONSTITUCIONES. 121	
4.2.3	LA INVESTIGACIÓN Y SU LIBERTAD. EL CASO ECUATORIANO. ....	125
4.2.4	LA RELACIÓN ENTRE LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN Y LA LIBERTAD DE CÁTEDRA .....	130
4.3	LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y EN UNIVERSIDADES PRIVADAS. ....	134
4.3.1	EN LOS CENTROS PÚBLICOS.....	137
4.3.2	LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS. ....	140
<b>5</b>	<b>LÍMITES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....</b>	<b>145</b>
5.1	INTRODUCCIÓN .....	145
5.2	EL ORDENAMIENTO JURÍDICO COMO LÍMITE A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....	147
5.2.1	LA CONSTITUCIÓN COMO LÍMITE A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA .....	147
5.2.2	LÍMITES A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA CONSTITUCIÓN DE ECUADOR.....	149
5.2.3	LÍMITES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLA Y EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR .....	151
5.3	LIBERTAD DE CÁTEDRA Y EMPRESAS IDEOLÓGICAS .....	153
5.3.1	EL IDEARIO EDUCATIVO COMO LIMITE A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA .....	154
5.3.2	LIBERTAD DE CÁTEDRA, CONTROL Y FINANCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	157
5.4	LIBERTAD DE CÁTEDRA, POTESTADES ORGANIZATIVAS Y DISCIPLINARIAS DE LAS ENTIDADES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS .....	159
5.4.1	LÍMITES MATERIALES.....	159
5.4.2	LÍMITES ORGANIZATIVOS.....	161
5.4.3	LÍMITES EN RELACIÓN AL DERECHO AL ESTUDIO DE LOS ALUMNOS. EN CONCRETO, LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS.....	163
<b>6</b>	<b>TRES CUESTIONES DEBATIDAS SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA.....</b>	<b>167</b>
6.1	LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN .....	167
6.1.1	LIBERTAD ACADÉMICA Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN DEL PROFESORADO FUERA DE LOS RECINTOS UNIVERSITARIOS.....	167
6.1.2	LIBERTAD ACADÉMICA Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN DEL PROFESORADO EN LAS AULAS .....	172
6.1.3	LA LIBERTAD ACADÉMICA COMO DERECHO AUTÓNOMO FRENTE A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN.....	177
6.2	LIBERTAD DE CÁTEDRA Y UNIVERSIDADES DE CONFESIONALIDAD RELIGIOSA .....	189
6.3	LIBERTAD ACADÉMICA Y ESTUDIANTES .....	205
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>215</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>221</b>

# Índice de tablas

TABLA 2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS MÁS RELEVANTES SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA ANTIGUEDAD.....	9
TABLA 2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS MÁS RELEVANTES SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA ALTA EDAD MEDIA. ...	10
TABLA 2.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS MÁS RELEVANTES SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA BAJA EDAD MEDIA. ...	25
TABLA 2.4 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS MÁS RELEVANTES SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD MODERNA TEMPRANA.....	37
TABLA 2.5 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS MÁS RELEVANTES SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD MODERNA TARDÍA. .....	51
TABLA 2.6 CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS MÁS RELEVANTES SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA EDAD ACTUAL.....	59
TABLA 3.1 ASPECTOS IMPORTANTES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA DE ACUERDO A VARIOS AUTORES.....	72
TABLA 4.1 LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y ECUADOR.....	113
TABLA 4.2 LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN EN LAS CONSTITUCIONES A NIVEL MUNDIAL.....	124



# Índice de figuras

ILUSTRACIÓN 1 ESCUDO DE LA UNIVERSIDAD DE BOLONIA.....	13
ILUSTRACIÓN 2 FRAGMENTO TOMADO DEL LIBRO" COMMENTARIORUM LINGUAE LATINAE" .....	27
ILUSTRACIÓN 3 LUTERO EN LA DIETA DE LOS GUSANOS PINTURA DE WERNER. ....	28
ILUSTRACIÓN 4 EL ATAQUE DE LAS 95 TESIS DE LUTERO" POR JULIUS HÜBENER, 1878. ....	29
ILUSTRACIÓN 5 LUTERO QUEMA PÚBLICAMENTE LA BULA PAPAL POR MIEGGE. ....	30
ILUSTRACIÓN 6 ESCUDO DE LA UNIVERSIDAD DE LEIDEN. ....	34
ILUSTRACIÓN 7 IMAGEN TOMADA DEL LIBRO DE GALILEO DE 1632."DIALOGO SOPRA I DUE MASSIMI SISTEMI DEL MONDO TOLEMAICO, E COPERNICIANO" .....	36
ILUSTRACIÓN 8 ESQUEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE CÁTEDRA SEGÚN HUMBOLDT. ....	39
ILUSTRACIÓN 9 ESQUEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE CÁTEDRA SEGÚN ÁLVAREZ GONZÁLEZ.....	65
ILUSTRACIÓN 10 FACULTADES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA SEGÚN MADRID R. ....	68
ILUSTRACIÓN 11 DEFINICIÓN DE LIBERTAD DE CÁTEDRA, REESTRUCTURADO DE (GÓMEZ ARTETA 2017: 97).....	70
ILUSTRACIÓN 12 DEFINICIÓN DE LIBERTAD RELIGIOSA, SEGÚN RUSSO. ....	77
ILUSTRACIÓN 13 INTERPRETACIÓN DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA.....	80
ILUSTRACIÓN 14 ALCANCE DEL DERECHO A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.....	94
ILUSTRACIÓN 15 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ACTUALIDAD. ....	114
ILUSTRACIÓN 16 DIMENSIONES DE LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN.....	120
ILUSTRACIÓN 17 LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN.....	133
ILUSTRACIÓN 18 LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN ZÁRATE CONDE. ....	138
ILUSTRACIÓN 19 LA RELACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN TODOS LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ....	144



# Abreviaturas

<b>AAUP</b>	Asociación Americana de Profesores Universitarios.
<b>CE</b>	Constitución española de 1978.
<b>CEDH</b>	Convenio Europeo de Derechos Humanos,
<b>LOECE</b>	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
<b>LOLR</b>	Ley Orgánica de Libertad Religiosa.
<b>STC</b>	Sentencia del Tribunal Constitucional.
<b>TCE</b>	Tribunal Constitucional de España.
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



*“...y conocerán la verdad y la verdad os hará libres”.*

Jesucristo

CAPITULO

# 1

## Introducción

La libertad de cátedra, denominada también libertad de académica y en inglés *academic freedom*, reviste fundamental importancia en la educación universitaria. A principios del siglo XXI, la necesidad de redefinir y de defender la libertad académica sigue siendo grande, pues nuevas amenazas se ciernen sobre ella, de resultados del avance del autoritarismo y de los populismos políticos en países y partes del mundo que se pensaban inmunes a ciertos retrocesos en materia de derechos. Las universidades y los académicos en todas partes se enfrentan a las viejas y nuevas presiones de la globalización, de los gobiernos y de variados grupos de interés, y surge la necesidad de defender las libertades conquistadas a lo largo de siglos y, al tiempo, de adaptar los planes de estudios y los contenidos y modos de la enseñanza a las nuevas realidades sociales y tecnológicas (Zeleva 2003: 150), a la vez que se impone también el imperativo de cultivar las ciencias de modo tal que sirvan a la conservación del planeta y a la efectiva mejora de las condiciones de vida de los seres humanos en cualquier rincón del mundo. En esa dialéctica o intersección entre ciencia y ética tiene su sitio propio y su justificación el derecho a la libertad de cátedra y ahí se justifican las libertades académicas en toda su amplitud, ya sean de titularidad de do-

centes e investigadores, de estudiantes o de gestores universitarios al servicio de los fines de la institución.

Se puede dar por sabido y demostrado que la ciencia moderna y sus conquistas para el ser humano no habrían sido posibles sin esos espacios de libertad y autonomía que la enseñanza se fue labrando desde los orígenes mismos de las universidades en la Europa medieval y sin la independencia que para la investigación científica se fue consiguiendo a base de, paso a paso, hacer la ciencia inmune al dictado político y religioso o al descarnado interés económico como única guía. De ahí que los cambios de todo tipo que en nuestro tiempo se viven reactiven los viejos debates sobre hasta dónde puede y debe llegar la libertad del profesor en su desempeño, libertad que otros pueden ver como privilegio inmotivado; y sobre qué papel tienen que jugar la investigación y los investigadores en la educación superior y en universidades, que, sean públicas o sean privadas, han de estar fundadas en un propósito de servicio al progreso social y la mejora del mundo en todos los aspectos imaginables (Hogan & Trotter 2013: 68).

No es fácil definir con precisión la libertad de cátedra, porque son variados sus contextos y los condicionantes de su ejercicio, sea en el ámbito de los centros públicos o en el de los privados, sea en el contexto contemporáneo de Estados no confesionales o en el de instituciones universitarias o de enseñanza en general que sí han sido creadas con vinculación a algún credo religioso o político y en ejercicio de otro derecho fundamental, ese precisamente de fundar y dirigir instituciones docentes e investigadoras guiadas por un ideal particular o una creencia específica. No hay una definición única o unívoca de libertad de cátedra precisamente por causa de la extensión que el derecho adquiere en contextos diversos y por las complejidades culturales en las que tal derecho tiene que desenvolverse, lo cual ha de mantenerse compatible con la idea rectora de que es imprescindible la libertad de cátedra para una educación superior apta para alcanzar los propósitos sociales que dan sentido a la existencia misma de las universidades. (Davies 2015: 987).

La naturaleza de la libertad académica está cambiando, al igual que ha habido cambios en la prioridad relativa aplicada a la misma frente a otros derechos individuales o colectivos (Aarrevaara 2010: 56), por lo que es pertinente el empeño de acotar la

---

libertad de cátedra, su radio de acción, su importancia en la educación universitaria, así como los contenidos fundamentales que la especifiquen frente a otros derechos cercanos, sean derechos complementarios o sean derechos en conflicto con ella.

Son inevitables los conflictos, pues la libertad del docente e investigador ha de ejercerse en centros que por imperativo del servicio público que brindan deben ser gestionados buscando la eficiencia y objetivos de todo tipo que van más allá del desnudo culto al saber y la ciencia. Un profesor que ejerza su derecho tan libérrimamente o tan sin trabas o cortapisas como para poner en riesgo la convivencia pacífica en el campus o la gestión estable de la institución dará pie a que haya que reconducir la libertad de cátedra a ciertos límites, límites que no pueden dejar de estar asociados a la función misma de las universidades y centros docentes en general, como instituciones en las que importan más objetivos que los de aprender y enseñar, pero donde no pueden dejar de ser prioritarios el cultivo de las ciencias y la transmisión de sus conocimientos. Así vistas las cosas, deberá también la investigación sobre nuestro tema extenderse a la identificación de las fuerzas o intereses externos que en cada momento puedan hacer peligrar las libertades académicas y, así, la función misma de la educación superior. (Gibbs 2016: 180). Y todo ello, insistimos, sin que dejemos de respetar el espacio que también corresponde a otros derechos de los que otros son titulares, empezando por el derecho a la autonomía universitaria como derecho de las universidades mismas y que a través de sus órganos deben éstas ejercer.

En la actualidad, las universidades se han convertido en centros de generación de nuevos conocimientos, la actividad académica no se limita únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje como eje único, sino que a la par abarca la investigación y la vinculación con la comunidad en que la universidad se asienta. A través de la enseñanza se inculcan en los estudiantes los conocimientos y destrezas necesarios para ejercer su actividad profesional, por medio de la investigación académicos y docentes generan conocimientos para solventar problemas sociales de toda clase, y, en últimas, todo ello debe repercutir en una mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. La libertad académica y la libre investigación son el núcleo de los sistemas de valores de nuestras grandes universidades (Cole 2017: 862).

Una definición notable y perdurable de libertad académica proviene de la "Declaración de principios sobre la libertad y la tenencia académicas" de la Asociación Americana de Profesores Universitarios, fundada en 1915. La definición enfatiza la libertad de investigación, la protección del profesor como ciudadano que mantiene su libertad de expresión y la libertad de discutir su tema en el aula (Jensen 2018: 345). A partir de esa base o tronco esencial deben ir progresivamente ampliándose los alcances de ese derecho. A ello dedicamos esta investigación.

*“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.*

Nelson Mandela

CAPITULO

2

# Historia del concepto y del derecho de libertad de cátedra

Configurar el concepto *libertad de cátedra* exige fundamentar los posibles matices de historicidad, es necesario volver la mirada hacia cada época en que la humanidad ha generado pequeñas y *grandes* contribuciones; en consecuencia, plantear estas aristas a gran detalle es la intención de esta investigación, como sostiene (Gómez Llorente 1999) es vital “reivindicar la importancia de la historia (...) que guste o disguste ha sido y sigue siendo un modo extenso e intenso del pensamiento y del sentimiento humano”. Este capítulo presenta una línea de tiempo con una serie de parcelaciones temporales, que permite indagar los orígenes e hitos más relevantes alrededor del mundo, estos aportaron y siguen aportando a la construcción del concepto de la *libertad de cátedra*.

Se analizan cuatro grandes épocas en la historia de la humanidad, ceñidas a la historia de la educación. En la *Edad Antigua*, el concepto de educación se remonta hasta las culturas india, china, hebrea, entre otras; de las cuales, no existen demasiados vestigios sobre las concepciones o prácticas educativas, así continuamos en el tiempo hasta llegar a los griegos y romanos, dejando a las culturas venideras una herencia muy rica en todas las áreas, particularmente en educación. Muchos de sus preceptos en la actualidad son utilizados, por ejemplo, en derecho. En el primer milenio, el lapso en que la cultura romana asimila a la cultura griega en el ámbito educativo, concluye el mundo antiguo y emerge la *Edad Media*. En esta era, el poder de la Iglesia católica crece, articulándose hábilmente con los imperios o sus líderes, logrando ejercer un gran control sobre los pueblos europeos. Todos los saberes enseñados durante el primer milenio constituyen el legado del pueblo romano y, desde luego, estos saberes primero fueron filtrados por la Iglesia. Sigue avanzando la Edad Media hasta que la educación empieza a marcar una brecha, cada vez más grande con la Iglesia y llegan aires de *autonomía* en la educación.

Aparecen las universidades como la más grande evolución de las escuelas antiguas, y se inicia el rescate de los saberes de estas civilizaciones, siempre con una gran presión de la Iglesia para seguir tamizando y controlando estos conocimientos. Así hasta el inicio del Renacimiento en el siglo XVI, aquí germina el concepto educativo *humanista*, que crece gradualmente hasta el siglo XVIII. A comienzos de este siglo aparecen y toman fuerza los movimientos filosóficos, literarios y científicos en Europa, emergiendo el concepto educativo de la *Ilustración*, que considera la razón como la única fuerza capaz de asegurar el progreso. Estas nuevas concepciones ayudan a cambiar los flujos de poder, muchas colonias empiezan a separarse de los reinos a los que pertenecían, siguiendo los principios e ideales de la revolución francesa.

Llegada la *Edad Moderna*, las monarquías se ven en peligro de desaparecer y con la aparición de las máquinas de vapor o combustible y la electricidad se pone de manifiesto la tecnología, cambiando el panorama mundial, con lo cual las grandes ciudades atraen a los trabajadores, quienes necesitan educar a sus hijos.

Ya en la *Edad Contemporánea*, la humanidad ha experimentado fuertes cambios sociales muy significativos, sobre todo en la calidad de vida, y el avance vertiginoso de la tecnología y las comunicaciones acortan las distancias y crean redes de comunicación e información que favorece la educación.

## 2.1 Libertad de cátedra en la Antigüedad

Para fundamentar los conceptos helenísticos, romanos y cristianos, en los cuales, se cimienta la civilización occidental, es necesario comprender los orígenes de la libertad de cátedra. Grecia, única y suntuosa por su filosofía y sus artes, contribuyó a la política, al derecho y a la cultura social. Fue dominada y sometida por Roma a la fuerza y con armas, pero, al mismo tiempo, Roma fue reconquistada por los conceptos y el pensamiento griegos. Es necesario considerar que Roma alcanzó a ser el eje de la cristiandad. En este contexto, el progreso de la libertad de cátedra se puede observar en la Tabla 2.1.

Siglo VIII al VI a. C. (Edad Antigua).		
Antes del 470 a.C.	La idea de <i>paideia</i> surge en la era arcaica. Este concepto de educación se establece en las obras de Homero, la <i>Iliada</i> y la <i>Odissea</i> , y <i>Hesíodo</i> , con un ideal de educación, denominada <i>kalokagothía</i> . Armoniza la educación física, intelectual y espiritual para conformar la <i>areté</i> (virtud), ideal educativo limitado a la élite social.	Grecia
470 a.C.	La <i>paideia espartana</i> y la <i>paideia ateniense</i> transformaron las ideas de educación. Aproximadamente, en el 470 a.C., Sócrates sugiere la toma de decisiones basadas en la conciencia. De allí, su máxima <i>nosce te ipsum</i> (conócete a ti mismo) que es un llamado como lo sugiere (Nalus Ferea 1990: 22) a ser en la <i>libertad</i> . La autora destaca la actuación por convicción propia, no empujado por emociones, impulsos o por otras personas, sino siguiendo los dictámenes de la razón. Es importante tener claro que el pensamiento de la época sobre libertad, no se puede confundir con el concepto actual de libertad, cobijado en la sugestión de la esclavitud.	

399 a.C.	<p>No obstante, la <i>libertad de cátedra</i> inicia con un hecho histórico, que ha pasado hasta la actualidad como ejemplo de vocación y valentía, el <i>juicio</i> contra Sócrates, acusado de pervertir a la juventud ateniense. Sus opiniones y manifestaciones se consideraron peligrosas y, por eso, fue condenado a morir. Sócrates prefirió <i>morir</i> que comprometer el <i>libre pensamiento</i> (Córdoba 2018: 109), libre pensamiento a profesar la verdad, ante todo, a trascender con el conocimiento como un instrumento que conduce hacia la verdad.</p>	
<b>Siglo III al I a. C. (Edad Antigua).</b>		
Aproximadamente 200 a.C.	<p>La <i>paideia helenística</i> destaca la libertad de la educación para la mujer, con el matiz de una educación de servicio para los hombres (Castaño González 2012). Como afirma (Jaeger 1980: 69) <i>ελευθέριος</i> (liberal) distingue la actitud propia del ciudadano libre, en cuanto a su forma de vivir la vida. De igual manera, el autor afirma que la idea de la <i>paideia</i> reconoce la <i>libertad de opción</i>. Entendiéndose <i>paideia</i> como el proceso de enseñanza para los niños, mediante la transmisión de valores y conocimientos. Platón refuerza este concepto con una óptica futurista para su época. Como explica (Castaño González 2012: 28), para Platón la auténtica educación involucra separarse de lo habitual, tener un enfoque nuevo, llegando a cimentarse un cambio en los fundamentos de la educación. Es importante recalcar que dicho cambio tampoco es muy evidente, ya que el principio de la educación griega buscaba la preparación intelectual de los jóvenes, con el fin de que adquirieran actitudes de liderazgo, sobre todo en la política y en la sociedad, razón por la que la enseñanza era reservada para los hijos de los aristócratas. Cabe mencionar lo que expresa (Jaeger 1990: 31) “<i>En esta atmósfera de íntima libertad, que se siente vinculada, por conocimiento esencial y aun por la más alta ley divina, al servicio de la totalidad, se desarrolló el genio creador de los griegos hasta llegar a su plenitud educadora, tan por encima de la virtuosidad intelectual y artística de nuestra moderna civilización individualista</i>”</p>	Grecia

**29 a.C. al 476 d.C. (Edad Antigua).**

Aproximadamente 200 d.C.	En el caso de los romanos, su educación durante un gran tiempo se realizó con profesores griegos, a través de los cuales Grecia consigue una completa integración en el Imperio Romano. Aquí la diferencia se presenta en la concepción de la <i>libertad</i> . Según afirma Casio Dión, la segura <i>libertad</i> está presente cuando cada persona ocupa el puesto y las funciones que le correspondían por rango. Hay una marcada diferencia de clases sociales, lo cual es un limitante para la <i>libertad de cátedra</i> .	Roma
--------------------------	--	------

Tabla 2.1 Conceptualización de ideas más relevantes sobre libertad de cátedra en la Antigüedad.

**2.2 Libertad de cátedra en la Alta Edad Media**

Después de la coronación de Carlomagno por el Papa León III, en el año 800 aproximadamente, se engendra una gradual transformación de las estructuras políticas y eclesiásticas y emerge el feudalismo. Este empezó a tejer habilmente nudos de poder sociopolítico, a la vez que surgía también el imperio del Islam, llegando a conquistar casi todo el contexto del mundo grecorromano en torno al mar Mediterráneo. En la Tabla 2.2, se presentan los hitos más representativos de las etapas de la Edad Media.

**Siglo V al X d. C. (Alta Edad Media).**

495 d.C.	Se pasó de la educación basada en la cultura clásica a al predominio de una educación eclesiástica. El concepto de educación se recondujo a la transmisión de los saberes permitidos por la Iglesia, dentro de las <i>escuelas monacales</i> . Estas escuelas, a pesar de todo, conservaron y transmitieron la cultura greco-latina de manera controlada (Pampillo 2005). Obviamente, la idea era fomentar la memorización de salmos, libros y lecturas de la Iglesia. Sin embargo, los conocimientos y el nivel en que se transmitían eran bastante pobres. El papa Gelasio, en el año de 495, incluso llega a vetar y a prohibir lecturas <i>malas o sospechosas</i> para la Iglesia. Por ejemplo, en esta época desaparecieron las obras de los libros apócrifos (Menéndez Pelayo 1992: 423).	Europa en la Antigüedad
----------	--	-------------------------

Por el año 1050 d.C.	<p>Un referente en esta edad es <b>Berengario</b> (Tours; 1000 - 1088; desconocido), teólogo francés que estudió en la escuela de su ciudad natal y posteriormente en Chartres. Llegó a director de la escuela de San Martino y diácono general de Angers. Fue en Tours donde ganó gran renombre y tuvo valientes discípulos. Comenzó a <i>divulgar públicamente y en clases</i> proposiciones opuestas a la doctrina comúnmente aceptada sobre la eucaristía, pues como docente creería que tenía <i>libertad de expresión</i>.</p> <p>Eso le costó ser juzgado en el Concilio de Vercelli, de 1050, teniendo que abandonar su cátedra momentáneamente, pues mostró arrepentimiento. Fue juzgado repetidas veces, pero, como no hubo una sentencia fuerte en su contra, pronto volvió a emitir juicios contra la ortodoxia en su primer libro <i>De sacra coena</i>, (La Santa Cena). Aquí, busca apelar a la razón y entender cómo la razón ha hecho al hombre a semejanza de Dios (Soto Posada 2007: 241). En una asamblea reunida en Angers en 1062, fue nuevamente juzgado y ni las dispensas del Papa sirvieron. El Papa solicitaba un cambio en su doctrina para que no perturbara a sus estudiantes y a la Iglesia. Fue nuevamente condenado en el Consejo de Poitiers de 1074, donde casi se pidió su muerte.</p> <p>Vale la pena recalcar dos grandes logros suyos. Primero, Berengario subordina la fe a la razón, y esta, a su vez, la somete a los sentidos. O sea, su <i>praxis</i> plantea el conocimiento como conocimiento sensible. Por lo mismo, insistió en que la eucaristía debe reconocerse simbólicamente como el alimento para nuestra vida espiritual (Pozo 2006: 272-273). Segundo, abrió camino a la <i>dialéctica pura</i>, que causó gran revuelo dentro de las escuelas de la época y despertó gran preocupación en el campo teológico.</p>	Francia
----------------------	--	---------

Tabla 2.2 Conceptualización de ideas más relevantes sobre libertad de cátedra en la Alta Edad Media.

---

## 2.3 Libertad de cátedra en la Baja Edad Media

En la época medieval, uno de los personajes más importantes y reputados fue el Papa Gregorio VII, que se llamaba Hildebrando Aldobrandeschi. Los historiadores acuñaron el término *Reforma Gregoriana* para representar este momento histórico, que constituyó un período importante de profundos cambios para la Iglesia romana, que en los tiempos anteriores, desde el siglo X, había quedado sometida al dominio de grupos nobiliarios que conseguían el nombramiento de papas afectos que les estaban completamente sometidos. Por eso se dice que el siglo X fue el “siglo oscuro” o “siglo de hierro” de la Iglesia.

Gregorio VII, que fue elegido Papa en el Concilio de Melfi, en 1059, terminó con el llamado cesaropapismo que llegó a su apogeo con el emperador Enrique III. Las ideas de Gregorio VII al respecto quedaron plasmadas en su *Dictatus Papae*. Tras la muerte de Enrique III, la Iglesia comienza la disputa para tratar de liberarse del dominio de los emperadores y para aumentar la autoridad de los papas. La lucha por reformas en Milán indujo a un problema entre Gregorio VII y el emperador Enrique IV. El Papa se negó a confirmar la elección e investidura del arzobispo de Milán. Esta disputa obligó a Gregorio VII a excomulgar a Enrique IV y liberar a sus súbditos de sus juramentos. Mientras tanto, Enrique IV había convocado un sínodo de obispos alemanes que denunciaron a Gregorio como *Hildebrand* (falso monje), pidiendo su renuncia o destitución y la elección de un nuevo Papa. Para 1084, Gregorio VII tuvo que ser rescatado de Roma por sus aliados normandos, dejando la ciudad en manos del emperador y su antipapa. Gregorio falleció en el exilio, aparentemente fracasando en su misión de promover la reforma. Sin embargo, los sucesores de Gregorio alcanzaron gran parte de su programa, y su pontificado ha sido visto como la preparación crucial para el establecimiento exitoso de la primacía papal sobre la Iglesia occidental. Logró el alejamiento del poder político, conocido como *Imperium*, y del *Sacerdotium*, símbolo verbal de la autoridad eclesiástica. Significó la conquista frente a la disposición bélica, de la *libertad del espíritu* pensante en una acepción tripartita de *religión, moral y ciencia*. Los hechos relevantes de esta época se presentan en la Tabla 2.3

### Siglo XI al XIV d. C. (Plena Edad Media)

1088 d. C.

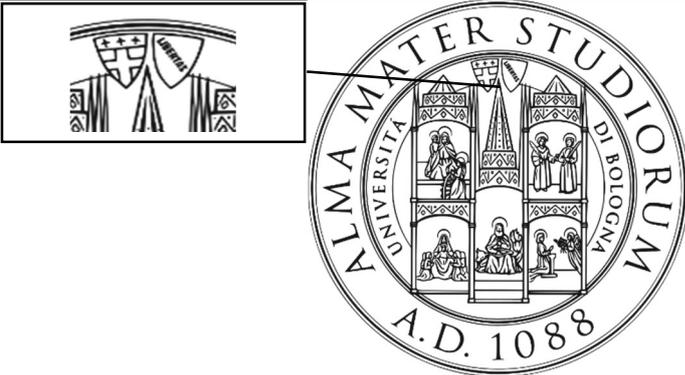
. Esta es la época en que aparecen las *universidades*. Se fusionan las *escuelas monacales* y las *escuelas catedralicias o episcopales*. Las nacientes universidades educaban a los hijos de las clases burguesas de las crecientes ciudades europeas. Esta educación, vinculada fuertemente a la religión y dirigida por clérigos, tuvo un gran auge en los siglos XI y XII (Aureli 2015: 142).

Las universidades que destacan en Francia son *Angers*, fundada a finales del siglo X, que aparece como una de las fundaciones más antiguas. De igual manera, aparecen las universidades *de París, Orleans, Toulouse, Montpellier y Reims*; las alemanas, como la de *Heidelberg*; *Oxford*, en Inglaterra, y, en Italia, la de *Bolonia*. Estas universidades llegan a desempeñar un papel fundamental en la formación de las élites eclesiásticas. Los centros constituían una red de escuelas, especialmente para ciencias canónicas y derecho civil. La Universidad de Angers es, como sus hermanas de la época, una corporación de maestros y estudiantes que se unen para *liberarse de la tutela civil* al ponerse bajo la protección del Papa, redactar estatutos y acordar franquicias fundamentales.

El saber en esta época estaba ordenado en dos ejes: las *artes liberales* (gramática, retórica, lógica, aritmética, música, astronomía y geometría) y las *ciencias sagradas* (teología) como un máximo de las artes liberales (Aureli 2015: 142).

Las universidades crecieron como instituciones gremiales durante la Edad Media, y muchas de sus tradiciones se debieron a la vida monástica. La Universidad de Bolonia es la conjunción de la escuela catedralicia con el estudio de las *artes*, las escuelas municipales con el estudio del *derecho romano* y las escuelas monásticas con el estudio del *derecho canónico* (De Lario Ramírez 2019: 42).

Europa al inicio de la Edad Media

1158 d.C.	<p>Lo importante es que la <i>autonomía</i> recayó en las asociaciones estudiantiles, pues los estudiantes contrataban los profesores y elegían al rector. Se podría afirmar que existía una cierta libertad de cátedra, ya que los alumnos administraban la educación (Moncada 2008: 134), aunque esto también podía ser un arma de doble filo, pues cualquier disconformidad con un profesor podía llevar a su destitución. Los alumnos no tenían potestad en la obtención de los títulos.</p> <p>La Universidad de Bolonia recibió una carta del emperador Frederick Barbarroja, en 1158, que emite el principio <i>Authentica Habita</i>. Pues existían múltiples quejas de estudiantes y maestros por falta de protección a los estudiantes extranjeros, convirtiéndose en un pequeño pilar para la <i>libertad académica</i>. Pero no duró mucho, pues continuaron los abusos después de la derrota del emperador en 1176.</p> <p>Es notoria la frase <i>Libertas</i> (libertad en latín) en el escudo de la Universidad de Bolonia. Desde su fundación fue una institución libre e independiente de la escuela eclesiástica. Además, se puede distinguir la fecha de su fundación. Véase la Ilustración 1</p>	Europa al inicio de la Edad Media
1158 d.C.	 <p>Ilustración 1 Escudo de la Universidad de Bolonia.</p>	Europa al inicio de la Edad Media

<p>Aproximadamente desde 1088 hasta 1140 d.C.</p>	<p>Entre los principales profesores, investigadores de esta universidad, en plena Edad Media, cabe destacar:</p> <p><b>Irnerio (Bolonia; 1050 - 1130).</b> - Es un glosador boloñés que utilizaba la hermenéutica como método investigativo. Unía el texto, <i>corpus iuris</i>, a apuntes o <i>glosae</i>. Conocido jurista y fundador de esta universidad, Irnerio fue uno de los primeros <i>Magister in artibus</i>, pues, como afirma, poseía un estilo propio de <i>enseñar e investigar</i>. Esto marca el inicio de una nueva época con el estudio del derecho de forma autónoma (Alí 2019: 11). Considerando lo anterior, tenemos que la autonomía en esta época estaba latente en el ejercicio de la docencia con ciertas restricciones religiosas. A partir de ahí se empieza a formar y afianzar una concepción para <i>libertad de cátedra</i>.</p> <p><b>Búlgarus (Bolonia; 1090-1166).</b> - Destacado jurista y profesor. Fue admirado por colegas y alumnos. Se lo consideró como el <i>Crisóstomo</i> (boca de oro) de la época, lo cual demuestra la apertura a la <i>libre expresión y libre cátedra</i> bajo ciertos límites propios de aquel tiempo (Díaz F. E. 2010: 249).</p> <p>Junto a Búlgarus, son los profesores que destacan en su época dentro de la universidad boloñesa. <b>Martino</b>, considerado como un sabio de su época, <b>Hugo</b> conocido como el espíritu en las leyes y <b>Jacobus</b> denominado <i>antiquus doctor</i> en distinción de Jacobo Balduino. Como lo detalla (Díaz F. E. 2010: 249) existe por parte de un contemporáneo de Irnerio una estrofa poética que dice: <i>Búlgarus est [os] aerum, / Martinus copia legum, / Mens legum est Hugo, / Jacobus id quod ego</i>. [Búlgarus es boca de oro; / Martino es copia literal de las leyes; / Hugo es la intención de las leyes; / Jacobus es mi «alter ego»]. Se manifiesta una diversidad de pensamiento y actitudes dentro de la academia, todos trabajando conjuntamente, lo que representa una clara declaración o precedente de la <i>libertad de enseñanza</i>.</p>	<p>Italia</p>
---	---	---------------

<p>Aproximadamente desde 1140 hasta 1200 d.C.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Tomás Becket (Londres; 1118 - Canterbury; 1170).</b> - Mártir de la Iglesia y nombrado santo. Fue desterrado de Inglaterra por el rey Enrique II, que quería limitar la libertad de la Iglesia, para reafirmar su autoridad. Esto provocó la resistencia de él y de su amigo Juan de Salisbury y de varios sucesores. Por sus estudios en la Universidad de Bolonia tuvo una fuerte influencia en lo relacionado con la <i>libertad de expresión</i> (Artola 2008: 58). Murió por orden del Rey cuando regresó a Inglaterra. Tomás demuestra cómo su <i>libertad académica</i> y de <i>pensamiento</i> lo condujeron a su muerte.</p> <p style="text-align: center;"><b>Azo (Bolonia; 1150-1230).</b> - Jurista italiano influyente, miembro de la escuela de glosadores. Realiza la glosa <i>Summa Codicis</i>, dando forma al <i>Codex</i> de Justiniano (Escudero 1989: 417). El método escolástico prevaleció en sus enseñanzas e investigación, otorgó una <i>libertad interpretativa</i> para desarrollar una nueva técnica de elaboración del derecho junto a sus alumnos</p> <p style="text-align: center;"><b>Placentino (Piacenza; -1192).</b> - Junto a su amigo, también glosador, funda la primera escuela de derecho en Francia, <i>Montpellier</i>. Fue profesor en Bolonia. Es importante el aporte de Placentino al replantear la <i>Summa</i> (conjunto de glosas) con la <i>Summa codicum</i>, a la cual añadiría las glosas francesas y de otros lugares que visitó y dio cátedra. Bulgarus, Placentino, Azzo, entre otros de la época, confirman el principio de la inmutabilidad del derecho natural, pero de sus discusiones en clases y dentro de la universidad apuntaron la posibilidad de que en casos determinados, pueda ser suspendido por el <i>ius gentium</i>, con los cual quedaban de cierta manera protegidos y regulados los extranjeros. Así, se puede observar que los estudiantes y profesores gozaban del derecho para aprender, investigar, enseñar y poner en acción sus conocimientos.</p>	<p>Italia</p>
---	--	---------------

Aproximadamente desde 1200 hasta 1220 d.C.	<p>Es importante enfatizar que muchos de los alumnos que llegaban a Bolonia a estudiar tenían como objetivo formar parte de la universidad como maestros. De esta manera, podían recibir la <i>licentia docendi</i> (licencia de docente) (Iyanga Pendi 2000). Pero a principios de 1200 este derecho se les negaba, ya que la comuna no se planteaba conceder ciudadanía a estudiantes. En 1219 juega un papel primordial el papa Honorio III (1216-1227), quien autorizó a los cancilleres el derecho a expedir títulos, también a alumnos extranjeros, y con ello licencias docentes con dominio eclesiástico y civil, todo ello en todos los dominios papales. Así, Roma revolucionó la universidad boloñesa de profesores y alumnos como una escuela internacional.</p> <p>Por la época, también encontramos a <b>Santo Tomas de Aquino</b> (Roccaseca; 1224 - Fossanuova; 1274), teólogo y filósofo italiano, pero sobre todo uno de los mayores pensadores de esa época. Realizó sus estudios doctorales en la Universidad de París. Su gran aporte subyace en separar los estudios filosóficos de los teológicos. Su fundamento es realizar la <i>investigación guiada</i> solo por principios evidentes de la ciencia, donde la teoría de algún principio es debida a la revelación divina (Olmedo García 2007: 120). Como afirma (Madrid R. 2013: 360): “Santo Tomás había sostenido que todo lo que existe es inteligible, y que todo lo susceptible de ser conocido por el hombre puede ser conocido con verdad, gracias al entendimiento divino, que es causa de la verdad”. Aunque, nunca separa lo divino de los aprendizajes, abre la puerta a la experimentación, la búsqueda de la verdad como una revelación de Dios en los hombres. La certeza, de que la razón humana puede descubrir la verdad, y de que esa razón, guiada por la verdad, orienta al conocimiento de las verdades trascendentes. Este es uno de los fundamentos de lo que hoy conocemos como <i>libertad de cátedra</i>, pero en la universidad medieval era conocido como <i>el derecho a enseñar la verdad</i>.</p>	Italia
--	---	--------

Por su parte, **Baldo de Ubaldis** (Perugia; 1327 - Pavía; 1400), discípulo de Bártolo, gran jurista y profesor italiano, entendió y trató de aclarar el concepto de persona libre. Distinguió la *libertad real* que tenían las personas en las ciudades, de las personas que no tienen potestad, o que la tenían intervenida cuando vivían en aldeas fortificadas bajo el control de una ciudad o señorío (Davis 1995: 123). Cabe hacer referencia a que Ubaldo ayudó desde la cátedra a esclarecer estos conceptos que para la época eran vedados por la clase burguesa. Siguió afamando y expandiendo el uso de los textos de su maestro. Textos escolares conocidos como los comentarios de *Bártolo*, o los *Bártolos*. Baldo enseñó derecho en Bolonia, Perugia, Pisa y Padua. Se comenta que buscó elevar las discusiones al límite de los comentaristas (Díaz F. E. 2010: 251).

En el siglo XIV se transforma la escuela de glosadores en la de los comentaristas. Es una época en la cual la educación y estudio, por ejemplo, de literatura jurídica, se pierden o debilitan en gran medida, pues ya no se analizan las fuentes originales, sino que más bien, se realiza el estudio de las glosas. Existieron grandes exponentes en el jurídico, como **Bártolo de Sassoferrato** (Venatura; 1314 - Perusa; 1367). Él estudia en Bolonia y después de su formación doctoral se dedica a la práctica docente desde los veintidós años. Luego de diez años, volvió a Perugia, dedicándose únicamente a la producción jurídica (Díaz F. E. 2010: 251). Fue muy grande su influencia, que no solo se limitó a Italia, y en varios lugares sus textos fueron elevados a la condición de fuente del derecho.

No existe documentación sobre su cátedra, pero al tener un trabajo tan suntuoso incluso para la época actual, se puede distinguir un grado de razonamiento elevado y la evidente *libertad para plasmar sus comentarios*. Bartolo expone que *la libertad* se funda en el derecho natural porque no se encuentra prohibida por este derecho. Esta máxima permitió diferenciar lo natural, que es lo que nos guía naturalmente, y lo estatuido (Carpintero Benítez 2011)

<p>Aproximadamente desde 1200 hasta 1220 d.C.</p>	<p>Honorio III, en reiteradas ocasiones incitó a la universidad a defender su <i>libertas scholastica</i> (libertad escolástica). Era la medida para que el gobierno civil interviniera la <i>independencia de la vida académica</i> (Hoye 1997: 414). Son una serie de privilegios que podían gozar tanto profesores y alumnos. Aunque es un paso fundamental para la <i>libertad de cátedra</i>, este concepto no es el mismo que se tiene en la actualidad. La <i>libertad escolástica</i> tenía la función de conceder y conservar privilegios a grupos de la universidad. Como expresa Classen (citado por Madrid 2016b: 371), la <i>libertad escolástica</i> simboliza la libertad de la universidad, como asociación de maestros y discípulos en la resolución de los asuntos académicos, pero no la libertad del profesor para investigar o enseñar. Así, la <i>libertad escolástica</i> antecede en mayor medida la autonomía universitaria, que tiene una relación muy marcada con lo que hoy se entiende como <i>libertad de cátedra</i>.</p> <p>Dicho esto, grandes maestros, como <b>Pedro Abelardo</b> (Le Pallet; 1079 - 1142), logran atraer un número elevado de profesores y estudiantes a la Universidad de París. Es importante destacar, que Abelardo es un profesor único del siglo XII. La originalidad se aprecia especialmente en el tema de <i>libertad o libre albedrio</i>. Es uno de los docentes abiertos a conjugar los conocimientos del presente y los posibles del futuro, pero siempre fundamentándolos con un conocimiento riguroso del pasado.</p> <p>Su pensamiento es que todo lo que aborda lo transforma y enriquece (Raña Dafonte 2004: 82) (Herrera Ospina 2011: 165). Aunque, no habla sobre libertad de cátedra, se evidencia en su trabajo una gran apertura de pensamiento, lo que precede siempre a la libertad de cátedra.</p>	<p>Francia</p>
---	---	----------------

Aproximadamente desde 1220 hasta 1230 d.C.	<p>En París, en 1215, la primera universidad se crea con los estatutos del cardenal Roberto de Courcon. Los estatutos fueron ratificados en 1231 mediante la bula papal <i>Parens Scientiarum</i> (Hubeňak 2008: 126). Los estatutos fueron una serie de disposiciones tocantes a la calidad de los maestros, su autoridad frente a los alumnos, así como los métodos docentes y contenidos de las enseñanzas (Iyanga Pendi 2000: 80).</p> <p>Con esto, se <i>limita</i> nuevamente la <i>libertad de cátedra</i>; por ejemplo, tácitamente prohíbe los libros polémicos de Aristóteles sobre metafísica y filosofía natural, así como varios libros escritos por herejes señalados por el concilio provincial. No se puede negar que por un lado está el control de la Iglesia sobre la educación, pero en cierta medida se encontraba la búsqueda innegable de mejorar los estándares de la educación. En 1228 se dan problemas entre ciudadanos de París y gente de la universidad. Por lo cual, en la bula papal del 23 de abril de 1231, el papa Gregorio entrega un reconocimiento y protección papal, así defiende la <i>autonomía universitaria</i> frente a los poderes locales.</p> <p>Es importante destacar el pensamiento de (Madrid R. 2016b: 372) quien expresa que “<i>la idea actual de libertad de cátedra es difícil de imaginar en la figura de la universidad escolástica</i>”. Esto es debido a que la mayor parte de las acciones de la autoridad y profesores de los siglos XI y XIII, no tenían bien definido los métodos correctos sobre muchas cuestiones teológicas por parte de la Iglesia. De aquí, nace la necesidad o el trabajo conjunto de la Iglesia y las universidades para precisar, concretar, establecer, catalogar y explicar temas controvertidos que se iban exteriorizando.</p>	Francia
--	---	---------

<p>Aproximadamente desde 1230 hasta 1430 d.C.</p>	<p>De igual manera, aunque contradictorio, es importante analizar la idea de (Tamayo y Salmorán 2005: 69) quien aclara que, desde la creación de las universidades en la Edad Media, nunca estuvieron libres de presiones y controles externos. Lo que las llevó a enfrentar incursiones externas de toda clase mediante ideas intrépidas sobre la <i>corporación universitaria</i> y la <i>libertad de cátedra</i>. Asimismo, el autor alega que son elementos fundamentales en el crecimiento de las universidades como categorías separadas dentro de la comunidad medieval. En el siglo XIII, como lo detalla (Aureli 2015: 144) se presenta una gran batalla por la <i>autonomía jurisdiccional</i> y la <i>libertad de cátedra</i> de la universidad. Los estudiantes de la Universidad de París, en 1229, se enfrentan a la policía real, muchos alumnos mueren cruelmente en manos de los soldados. Con lo cual, gran parte de la Universidad de París se declara en huelga y se traslada a Orleans.</p> <p><b>Juana de Arco</b> (La Pucelle d'Orléans; 1412 - 1431; Ruan) es conocida por guiar al ejército francés contra Inglaterra. Aunque no es un símbolo de libertad de cátedra, es llamativo que la Universidad de París sea la que organiza el proceso de su condena. El tribunal, con una fuerte influencia de la Iglesia, encontró que Juana era culpable por sospecha de herejía, por mentira y blasfemia; por lo cual, fue quemada en la hoguera (Tünnermann Bernheim 2000). Es un claro ejemplo del poder que influía la Iglesia dentro de las universidades de la época.</p>	<p>Francia</p>
<p>Aproximadamente 1208 d.C.</p>	<p>En España, por otra parte, la Universidad de Palencia es fundada alrededor del año 1208 (Martin M. 2011: 14). Es importante considerarla como la universidad más antigua de España y la tercera más antigua de Europa. Esta universidad pertenecía al reino de Castilla y fue fundada por Alfonso VIII. Su origen fue similar al de las grandes universidades contemporáneas medievales, como Bolonia, Paris u Oxford.</p>	<p>España</p>

Por ejemplo, el maestro italiano **Hugolino de Sesso** (Sesso; 1160 – 1235; desconocido) dictó cátedra en 1212 en esta Universidad. Él es famoso por tres tratados: *De appellationibus* la apelación, *De recusatione iudicis* la recusación de jueces, y *De testibus* los testigos (Fernández Conde 2000: 261-262). No existe demasiada información sobre los comienzos de esta universidad. Pero se puede observar que desde sus inicios estuvieron diferentes profesores extranjeros que fusionaron su trabajo para lograr encontrar *la verdad del conocimiento*, de la que ya se habló anteriormente.

La Universidad de Salamanca fue fundada, solo diez años después de su homóloga de Palencia, por el Rey Alfonso IX. Lo que destaca de la Universidad de Salamanca es que en el año de 1254 el papa Alejandro IV la reconoce dentro de las cuatro universidades más representativas de la época, junto con las universidades de Oxford, París y Bolonia.

La universidad española medieval era en principio un centro de formación moral y religiosa. La Biblia era referente de verdad para la enseñanza y origen del conocimiento en que se basaba la formación. Aunque sus matices universitarios se apoyaron en el concepto de la universidad de Bolonia (Miñana Blasco 2011), esto no se dilucidaba en gran medida en sus aulas.

**Lluís Alcanyís** (Játiva; ~1440 - 1506; Valencia) era médico valenciano de origen judío por su padre, por lo cual pidió su conversión. Fue el primer catedrático de la Universidad de Valencia, realizó varios aportes con cadáveres disecados, lo que no fue bien visto en la época por la Iglesia. En 1504, Alcanyís es juzgado por la Inquisición bajo el cargo de judaizante, siendo encarcelado hasta 1506. En esta fecha fue quemado vivo en la plaza de los Apóstoles de Valencia (Arrizabalaga, Ballester, & Salmón 1989).

Aproximadamente desde 1250 hasta 1350 d.C.	<p><b>Roger Bacon.-</b> (Ilchester; 1214 - Oxford; 1294), conocido como <i>Doctor Mirabilis</i> (Doctor Admirable). Estudió en Oxford. Viajó a Francia a profundizar sus estudios en la Universidad de Paris, donde quedó fascinado con los pensamientos aristotélicos. Como el estudio escolástico de esa época solo se basaba en los comentaristas, muchas de las veces eran malas traducciones o interpretaciones, por lo cual, Roger Bacon estudió griego.</p> <p>Este gran docente fusionaba la enseñanza y la investigación, mediante la descripción de variados experimentos (Madrid R. 2013: 359). Todo eso acarreo a que fuera encarcelado por un lapso de diez años por la orden franciscana, acusado de brujería. Buscó difundir y estudiar la alquimia. La alquimia árabe se podría considerar como el tratado más antiguo sobre química, recopilando todo lo que se creía y se conocía en esa época (califatos de los Abasidas desde 750 a 1258). Es importante destacar la calificación que Bacon hacía de su universidad <i>cárcel de sus profesores donde no hay lugar para las ciencias</i> (Tünnermann Bernheim 2000).</p> <p><b>John Wyclif.-</b> (Hipswell; 1320 - 1384; Lutterworth) estudió en la Universidad de Oxford. Gran teólogo, debatiente y profesor de su tiempo, mediante su posición y amistades logró acceder a la Corte inglesa. Comenzó una carrera brillante buscando la manera de evitar que Inglaterra tenga que pagar <i>tributos al Papado</i>. Esto le trajo varias llamadas de atención del obispo y arzobispo, logrando siempre salir sin una sanción grave por sus relaciones con la Corte. Wyclif vivió en un momento complicado para la Iglesia católica, conocido como <i>Cisma de Occidente</i>. A la muerte de Gregorio XI, seis cardenales romanos eligieron a Urbano VI como sucesor. En Francia, un grupo de cardenales disconformes opuestos a esta elección en Roma proclamaron a Clemente VII instalando su sede en Aviñón, y se dio la división de la Iglesia.</p>	Inglaterra
--	---	------------

Aproximadamente desde 1250 hasta 1350 d.C.	<p>En este escenario solicito a Urbano VI una reforma a la Iglesia bajo su doctrina del <i>Castigo Divino</i>. Al no ver repuesta, Wyclif juzgó a los dos papas como <i>dos lobos y dos demonios que luchaban entre sí</i>. <i>La Iglesia romana es la Sinagoga de Satanás</i>. <i>El papado es una hierba emponzoñada</i>. <i>Sin papa y sin cardenales la Iglesia gozará de más paz</i> (Llorca &amp; García Villoslada 1960: 276). Estos pensamientos causaron revuelo, tanto en la universidad como en el pueblo. El canciller Borton, de la Universidad de Oxford, convocó a una delegación de doctores de la facultad de teología y de derecho canónico, que finalmente llegó a condenar a Wyclif (Evans 2007). La delegación decidió la prohibición de la enseñanza de tales doctrinas, con la amenaza de <i>suspensión de su cátedra</i> y no solo a él, sino a todos aquellos que siguieran sus doctrinas, llegando incluso a poder ser excomulgados o apresados (Llorca &amp; García Villoslada 1960: 277). Quiso reclamar dicha sentencia ante la corte, pero su tutor lo silencio. Él continuó escribiendo su doctrina, pero con un lenguaje más sobrio y cuidadoso.</p>	Inglaterra
Aproximadamente 1350 d.C.	<p><b>Jan Hus</b> (Hussenitz; 1370 - 1415; Constanza) teólogo, profesor y filósofo checo. Llegó a ser rector de la Universidad de Praga. Fue quemado en la hoguera por su defensa a la <i>libertad de estudios</i>. En un viaje a Europa fue influenciado por Wyclif. Hus creía en la <i>libertad académica</i>; su docencia universitaria estuvo marcada por su insistencia en el derecho a leer los trabajos de Wyclif, incluso aunque reconocía que podía estar equivocado en algunos puntos. Además, argumentó que la educación universitaria debe ser gratuita. Insistió hasta el cansancio en que no deben quemarse los libros, sino estudiarse, evaluarse y refutarse donde estén equivocados. Lo importante de su punto de vista está en que fue argumentado mediante citas y estudios de los pilares de la Iglesia, como Agustín, Ambrosio y Crisóstomo.</p>	República Checa

Aproximadamente 1400 d.C.	<p>Es importante destacar que en la universidad medieval el docente poseía <i>libertad para reflexionar sobre cualquier tema en general</i>, incluso sobre Dios. Pero ni los docentes ni los estudiantes tenían libertad para refutar fuera de las aulas las Sagradas Escrituras o cualquier verdad que fuera en contra de los preceptos religiosos de la época.</p> <p>Los escolásticos ortodoxos, por ejemplo, seguían las costumbres de la escuela alejandrina y las enseñanzas de San Agustín, su regla era este principio: <i>La fe precede a la ciencia, fija sus límites y prescribe sus condiciones</i> (Alzog 1902: 733).</p> <p>La Iglesia, las monarquías y, más adelante, el estado o nación, proporcionaron <i>libertad académica</i> para que el conocimiento pudiera florecer mediante el proceso de <i>debate crítico</i>. Además, cuando se impusieron restricciones a los académicos, estos respondieron alejándose, por ejemplo, de Bolonia a París, de París a Oxford, de Oxford a Cambridge.</p> <p>La relación entre las universidades emergentes y la Iglesia Católica fue particularmente difícil. Así, la libertad de cátedra dentro de la universidad medieval no se encontraba formalizada como un derecho propiamente establecido, tal vez incluso se podría decir que no se lo imaginaban como un concepto separado de la religión, pues se respetaba el modelo universitario que le dio origen.</p> <p>En cualquier caso, esta estructura fomentó un método de enseñanza y examen que hizo un uso intensivo de la <i>disputa formal</i>. Se proponía una <i>quaestio</i> (pregunta), o <i>conclusio</i> (opinión o juicio) para el debate público formal. La universidad protegió dentro de sus aulas estas reglas que permitían la discusión segura de preguntas en disputa (Evans 2007).</p>	Europa al final de la Edad Media
---------------------------	--	----------------------------------

Aproximadamente 1400 d.C.	<p>Lo importante es entender la estructura de estas discusiones o disputas. Era un requisito formal de la capacitación de los alumnos y debía siempre ser presidida por un maestro. Los estudiantes tenían que capacitarse para discutir una idea a favor o en contra de cualquier pregunta. Los maestros no solo presidían tales sesiones de práctica, sino que también exhibían sus propias disputas. En definitiva, casi cualquier cosa podría decirse de hecho, porque el patrón de la disputa permitió que las opiniones inseguras fueran contrarrestadas y rechazadas formalmente por el maestro o los compañeros. Era, en este sentido, <i>un lugar seguro para la libertad de expresión académica</i>, siempre y cuando esta no pusiera en riesgo <i>la verdad</i>.</p> <p>Lo importante es entender que dicha verdad debía basarse en los preceptos cristianos de la época. Esto acarreó serios inconvenientes con el paso del tiempo y en los debates académicos entre estudiantes y docentes empezaron a brotar con más intensidad controversias sobre las verdades del cristianismo.</p> <p>Curiosamente, (Hopkins Paperback 2004) en su obra sobre las universidades medievales italianas, descubrió que en el último cuarto del siglo XV algunos profesores humanistas adoptaron un enfoque orientado a los problemas en sus métodos de enseñanza, mediante el cual el alumno aprendía siguiendo al profesor a través de resolución de un problema. Esto es similar a las ideas posteriores de Humboldt sobre cómo la <i>libertad académica</i> debería ser utilizada por los docentes y los estudiantes.</p>	Europa al final de la Edad Media
---------------------------	---	----------------------------------

Tabla 2.3 Conceptualización de ideas más relevantes sobre libertad de cátedra en la Baja Edad Media.

## 2.4 Libertad de cátedra en la Edad Moderna

La *Edad Moderna* es un período donde se dan grandes cambios a nivel económico, científico, social y religioso. A pesar de no ser una era muy extensa en tiempo, desde el siglo XV al XVIII son muchos los hechos relevantes sobre *libertad*

de cátedra para analizar. Por lo mismo, se lo separa en dos periodos: *Edad Moderna temprana* y *Edad Moderna tardía*.

### 2.4.1 Libertad de cátedra en la Edad Moderna temprana

La era moderna tuvo inicio, según algunos historiadores, con la conquista turca de Constantinopla; otros historiadores hacen referencia al viaje de Vasco de Gama a las Indias o el viaje de Cristóbal Colón a las Américas (Gloël 2016: 12). La educación experimenta un desarrollo social, deja de ser exclusiva de las altas clases sociales, abriéndose paulatinamente a la mayoría de habitantes de las ciudades. La promoción social de muchas órdenes religiosas permitió la apertura de gran cantidad de escuelas municipales durante el siglo XVI. Diversos intelectuales fueron muy influyentes en el pensamiento de príncipes, reyes y papas a lo largo de este período. Se manifiesta un cambio trascendental en los valores o preceptos que eran protegidos por la Inquisición. Evolucionan casi todas las materias, desde sus metodologías hasta sus contenidos, con un entendimiento fundamental del hombre.

En tales cambios gravita la visión actual del hombre sobre el mundo. Adicionalmente, se da un crecimiento poblacional mayor, lo cual condujo al aumento de los entes de control y gubernamentales. Hacía falta personal mejor capacitado y aquí toman gran protagonismo las universidades. Estas se veían controladas por un lado por la Iglesia y por otro por los monarcas, que eran quienes las financiaban. Por lo mismo, eran libres de recibir alumnos, pero no tenían autonomía sobre el gasto de los fondos económicos e indiscutiblemente sus enseñanzas tenían que estar de acuerdo a los intereses reales. Todo esto fue cambiando paulatinamente durante la Edad Moderna y los hitos que ayudaron a concretar la libertad de cátedra en esta edad se detallan en la Tabla 2.4.

Siglo XV al XVIII d. C. (Edad Moderna temprana).	
	Un dato curioso es la definición de libertad encontrada en <i>Commentariorum linguae latinae</i> , de Dolet:

1536 d.C.	<p><i>Libertatem dare, uel largiri. Cicero ad Atticum: Que quidem nostris amicis diuinis uiris aditum ad coalum dederunt, libertatem Pop. Rom. non dederunt. (La libertad para dar, o su merecimiento. Cicerón a Atticus: que, en efecto, nuestros amigos, esos divinos hombres, se abrieron el camino a los cielos, pero no han dado la libertad al pueblo romano). idem in Academic. Sequitur disputatio copiosa illa quidem, fed paulô abstrusior. Habet enim aliquantum à Phycis, ut merear, ne maiorem largiar ei, qui contradicturus est, libertatem aut licentiam. (Lo mismo en lo Académico. De ello se desprende, en efecto, abundante debate, pero poco abstruso. De hecho, había un poco de un campo de la filosofía natural, con el fin de que sea digno, prodigo en él, pero en su mayor parte contradictorio, es decir, la libertad a dar licencia).</i></p> <p>Como se ve, ya en el siglo XVI se hablaba del concepto de libertad de cátedra. Pero, incluso para el autor, su significado es de difícil comprensión y en gran medida paradójico. Véase la figura 5.</p> <p style="text-align: center;"> <b>Libertatem dare, uel largiri.</b>      Cicero ad Atticum: Que quidem nostris amicis diuinis uiris aditum ad coalum dederunt, libertatem Pop. Rom. non dederunt.      † † † Idem      Idem in Academic. Sequitur disputatio copiosa illa quidem, fed paulô abstrusior. Habet enim aliquantum à Phycis, ut merear, ne maiorem largiar ei, qui contradicturus est, libertatem, et licentiam.   </p> <p style="text-align: center;"><i>Ilustración 2 Fragmento tomado del libro " Commentariorum linguae latinae"</i></p>	Europa Edad Moderna temprana
Desde 1500 a 1520 d. C.	<p>La censura académica en la universidad en el período moderno se basó en las limitaciones a la libertad de cátedra, sin considerar el razonamiento o su papel fundamental. Se obligaba a examinar y censurar a los académicos de la época. Se puede afirmar que en cierto grado existía la libertad de cátedra para que los académicos demuestren sus argumentos en el <i>disputatio</i>, que era un debate entre expertos. De aquí se ha heredado hasta la actualidad el procedimiento de defensa doctoral en un <i>disputatio</i> (véase la Ilustración 3, representación del juicio a Lutero).</p>	Alemania



Ilustración 3 Lutero en la dieta de los gusanos Pintura de Werner.

La idea era demostrar errores o herejías mediante el debate y discurso racional. Es importante destacar que lo que no estaba protegido por la libertad de cátedra era provocar dudas entre las personas no cultas, *no letrados*. Esto se puede ver en la carta que hace el cardenal Cayetano a Lutero (Madrid R. 2013: 363).

**Martin Lutero (Eisleben; 1483 – 1546; Eisleben)**, teólogo y fraile católico agustino. Estudió en la Universidad de Erfurt y enseñó Teología en la Universidad de Wittenberg. Durante su docencia tuvo que enfrentarse contra los oficiales de la Iglesia por sus ponencias sobre teología, llegando a ser destituido de su cátedra. Lutero redactó un conjunto de propuestas con el fin de llevar a cabo un debate académico sobre indulgencias en la universidad de Wittenberg. Envío una copia de la *Noventa y cinco tesis* a su superior y al arzobispo. A este último, solicitando que detuviera la extravagante predicación de su superior que, según los informes, había predicado a los fieles la compra de una carta de indulgencia para el perdón de los pecados; también envió copias a varios amigos. En poco tiempo, su superior solicitó formalmente que se iniciaran procedimientos oficiales en Roma para determinar la ortodoxia de la obra (véase la Ilustración 4).



Ilustración 4 "El ataque de las 95 tesis de Lutero" por Julius Hübener, 1878.

Lutero fue llamado a *disputatio* después de sus discusiones y desacuerdos con **Cayetano** (Gaeta; 1469 – 1534; Roma), Cardenal General de los dominicos de la ciudad de Gaeta. Cayetano fue docente en la Universidad de Paris y Roma, así como consejero papal. Debido a que toda la controversia que provocó Lutero fue considerado un asunto académico, acordaron llamar a una *disputatio*. En ella se enfrentaron Johann Eck, Andreas Bodenstein von Carlstadt y Martin Lutero y tuvo lugar en Leipzig en 1519.

**Eck** (Egg; 1486 - 1543; Ingolstadt) teólogo alemán y gran defensor de la Iglesia de la época. Estudió en las universidades de Heidelberg, Tübingen, Colonia y Friburgo de Brisgovia. Fue docente de teología en la Universidad de Ingolstadt. Por otro lado, **Carlstadt** (Franconia; 1486 -1541; Basilea), también teólogo alemán, estudió en Erfurt y Colonia, doctorándose en Teología en la Universidad de Wittenberg, donde fue colega de Lutero. El debate con Carlstadt no demostró nada y fue flemático, en cambio Eck hábilmente logró demostrar que la posición de Lutero sobre el tema de la primacía papal era idéntica a la de Jan Hus, que, como ya se explicó en el análisis de la época medieval, fue condenado por herejía en el Concilio de Constanza.

Logró de Lutero la afirmación de que incluso los consejos generales, como el Consejo de Constanza, pueden equivocarse en opiniones que no son *de fide* (de fe). Obviamente, pensaba Lutero que se encontraba dentro de un debate académico, pero esta afirmación fue apreciada como perniciosa y Eck viajó a Roma y realizó advertencias sobre la situación en Alemania, obteniendo otro examen de los escritos de Lutero. Roma dictaminó que diversos escritos de Lutero eran heréticos, indecentes, agresivos a los oídos piadosos. Lutero recibió 120 días para retractarse, e informar de ello a Roma. Lutero no le dio importancia y cuando su condena se hizo innegable, respondió con un tratado titulado *Contra la execrable bula del Anticristo*. A primeros días de diciembre de 1520, cumplido el plazo de la condena, Lutero canceló sus clases y quemó en una hoguera públicamente una copia de la bula, ver Ilustración 5 (Altbach P. G. 2000: 10).



Ilustración 5 Lutero quema públicamente la bula papal por Miegge.

Uno de los grandes exponentes de esta edad fue **Johannes Kepler** (Weil der Stadt; 1571 - 1630; Ratisbona). Estudió en la Universidad de Tubinga idiomas, dialéctica, ética y física. Aquí aprendió el sistema heliocéntrico de Copérnico y en base a sus observaciones refutó el sistema geocéntrico de Ptolomeo

Esto impidió que trabajara en esa universidad, por lo cual, al saber que la escuela protestante de Graz en Austria necesitaba un profesor, no dudó y ocupó este cargo. En realidad, el éxito de su trabajo fue gracias a la labor del astrónomo imperial Brahe. Trabajó en colaboración con él, pues contaba con un centro astronómico moderno para su época. Aunque solo pudo acceder a la información del movimiento de los planetas y otros datos de Brahe, hasta la muerte de este. Con esta información publicó en 1609 la obra *Astronomía Nova* (Nueva Astronomía), donde presenta sus tres famosas leyes. En cualquier caso, mientras trabaja con Brahe también publican ambos una obra que fue analizada por la censura (Schoijet Glembotzky 2013).

En 1667 se propuso un modelo de *universidad libre* en Alemania. El barón **Bengt Skytte** (1614-1683), de origen sueco, persuadió a **Frederick William** (Cölln; 1620 - 1688, Potsdam), el Gran Elector de Brandeburgo, para favorecer la creación de una institución de investigación e instrucción de corte liberal (Horn 2016: 61). Las características de esta institución debían permitir la *inter-ethnicidad*, *inter-religiosidad* y *trabajar sin restricciones*. La única excepción era la prohibición de hacer proselitismo. Lamentablemente, la universidad nunca vio la luz, pero sus ideales fueron un soporte para educadores posteriores.

**Christian Thomasius** (Leipzig; 1655 – 1728; Halle), abogado y filósofo alemán, estudió derecho en la Universidad de Frankfurt y después profundizó sus estudios en la Universidad de Leipzig. Pasó a ser docente e implantó la práctica de dar clases en alemán, en lugar de en latín, en esta universidad. Esta innovación, más su posición contraria a supersticiones y juicios de brujería, provocaron su despido. Sin embargo, Thomasius y otros profesores descontentos fundan la Universidad de Halle, en 1694.

Ídem	<p>La fundación de la Universidad de Halle se situó en un punto de inflexión en la historia universitaria alemana y europea. Mientras que en Wittenberg y Leipzig dominaba una fuerte influencia luterana, en la Universidad de Halle la libertad académica se consideraba esencial para la enseñanza y la investigación.</p>	Alemania
Desde 1550 a 1575 d. C.	<p><b>Erasmus de Róterdam</b> (Róterdam, 1466 – 1536; Basilea) estudió en la Universidad de París, fue filósofo y teólogo, no fue un filósofo sistemático. Buscó fundamentar la investigación filosófica mediante la reflexión. Erasmo fue humanista cristiano, sus opiniones de la vida se combinaban con el pensamiento cristiano de las tradiciones clásicas. Fue docente en la Universidad de Cambridge en Inglaterra, donde enseñó la creencia humanista.</p> <p>Sostenía la <i>capacidad de superación personal individual y el papel fundamental de la educación</i>. Se mudó a Italia donde trabajo en una imprenta. A pesar de ser invitado varias veces a dictar cátedra en diversas universidades italianas, nunca aceptó. Utilizó su trabajo en la imprenta para crear una <i>red de contactos</i> con diversos profesores y escritores de la época, que pensaban igual que él.</p> <p>Su círculo de amistades eran personas que estaban en contra de los atropellos y abusos de la Iglesia. Su fama fue creciendo en Italia, no solo entre colegas que compartían sus ideas, también entre los contrarios que las rechazaban. Por esto, tuvo que retirarse de Italia y en Lovaina, Bélgica, fue obligado a abandonar la ciudad (Schoijet Glembotzky 2013), regresando a Inglaterra. Considerado un precursor de la Reforma por sus contemporáneos, rompió con Martín Lutero por sus ideas sobre la eucaristía. Escribe su obra <i>Novum Instrumentum</i> (Bentley 1976). Erasmo volvió a la docencia en sus últimos años de vida, pero fue duramente criticado y acosado por católicos y reformadores.</p>	Países Bajos

El pilar de la libertad de cátedra, como hoy la conocemos, nace junto a la Universidad de Leiden, fundada en 1575, bajo el lema *Praesidium Libertatis* (bastión de la libertad). Como lo expresan hoy en la página oficial de la universidad: “*La Universidad siempre ha defendido la libertad de espíritu, pensamiento y expresión, así como la libertad de investigación y enseñanza. La universidad quiere crear un entorno en el que académicos y estudiantes tengan la oportunidad de sobresalir*” (Universiteit Leiden 2019: s/p).

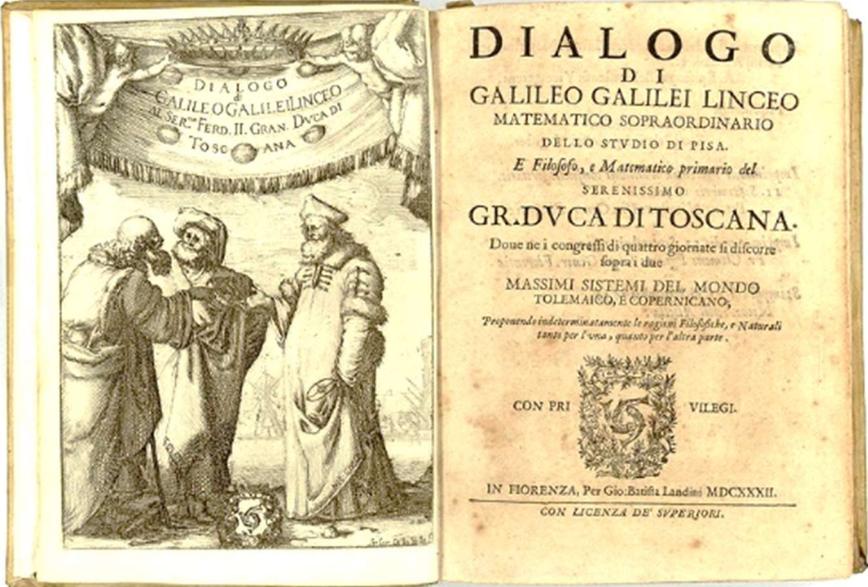
El rey de España Felipe II, conocido como *el Prudente*, incitaría al levantamiento de los Países Bajos, en lo que se denominó en España como guerra de Flandes. En 1573 la ciudad de Leiden fue tomada por tropas españolas que fueron derrotadas, ya que los rebeldes holandeses destruyeron varios diques de contención e inundaron la ciudad y accedieron a la misma en barcas.

**Guillermo de Orange** (Dillenburg, Alemania; 1533 -1584; Delft), neerlandés y uno de los principales caudillos de *la Guerra de los Ochenta Años*, como reconocimiento del valor de la población, fundó esta universidad. El escudo de la Universidad de Leiden tiene el lema *Libertatis, Praesidium, Academia, Lugduno, Batava* (y la fecha de su fundación, lo cual puede observarse en la Ilustración 6.

Vale la pena aclarar que esta frase fue tomada posteriormente por Guillermo de Orange, que definió a la universidad como un sólido *defensor y protector de la libertad*. Podría deberse esta proclama de libertad de conciencia a su pensamiento calvinista. La *libertad religiosa* estaba garantizada (Daniélou & I. 1964: 154). Como destaca (Brickman 1968: 154), las restricciones religiosas impuestas por el Sínodo de Dort (1618-19) atenuaron el historial de esta institución como centro de libertad.

<p>Aproximadamente 1550 d.C.</p>	<div data-bbox="544 232 951 696" data-label="Image"> <p>The image is the official seal of the University of Leiden. It is circular and features a central figure, likely a personification of Liberty or Wisdom, holding a book and a torch. The figure is flanked by two shields. The shield on the left contains a lion rampant, and the shield on the right contains a cross. Above the figure are the numbers '15' and '75'. The entire seal is surrounded by a Latin inscription: 'ACADEMIA • LUGDUNO • BATAVA • LIBERTATIS • PRAESIDIUM'.</p> </div> <p data-bbox="464 748 951 775"><i>Ilustración 6 Escudo de la Universidad de Leiden.</i></p> <p data-bbox="268 815 1155 1346">La reforma protestante marca otro hito importante dentro de la Universidad. La doctrina calvinista es presentada en la Universidad de la Sorbona de París. <b>Juan Calvino</b> (Noyon; 1509 - 1564; Ginebra) colabora con su amigo y rector de dicha universidad para la elaboración de un discurso de apertura del año académico (Mullet 2016); pero más que eso, fue una declaración de principios teológicos con un fuerte ascendiente de Erasmo y Lutero. En su camino a Italia, en Ginebra, Calvino fue detenido por herejía debido a sus ideas con respecto a la Trinidad y al bautismo (Tünnermannn Bernheim 2000).</p>	<p>Francia</p>
<p>Desde 1588 a 1620 d. C.</p>	<p data-bbox="268 1368 1155 1845">El filósofo <b>Giordano Bruno</b> (Nola; 1548 – Roma; 1600) desarrolló el copernicanismo, bajo la teoría de mundos infinitos. Adicionalmente, había hablado del ideal de <i>philosophica libertas</i> (libertad filosófica) cuando se fue de la Universidad de Wittenberg en 1588; en su carta al Rector de la Universidad de París, en el mismo año, se describió a sí mismo como el tipo de persona a quien se le podría otorgar una <i>liceat philosophice</i> (licencia filosófica) para <i>en philosophia libere opinari</i> (opinar libremente la filosofía) y así, sacar sus propias opiniones (Aby &amp; Kuhn 2000).</p>	<p>Italia</p>

Desde 1588 a 1620 d. C.	<p>Terminó siendo quemado en la hoguera por desafiar abiertamente a la Iglesia y sus ideas dentro de la universidad; por ejemplo, negó que la tierra fuera el centro del universo y afirmó que el sol era una estrella, deducción sacada al analizar que otras estrellas también tenían planetas (Schoijet Glembotzky 2013).</p> <p><b>Galileo Galilei</b> (Pisa; 1564-1642; Arcetri) estudio en la Universidad de Pisa. Fue filósofo y astrónomo, pero también estudio matemáticas y física, llegando a convertirse en uno de los máximos exponentes en estas áreas. Sus investigaciones y contribuciones contrarias a los estudios y tratados aristotélicos y aceptados por la Iglesia católica lo llevaron a disputas con la Inquisición. El uso del <i>método científico</i> lo a nuevos conocimientos que las mentes de su época no podían entender. Como expresa (Russell 1988: s/p):</p> <p><i>“El método científico, si bien en sus formas más refinadas puede juzgarse complicado, es en esencia de una notable sencillez. Consiste en contemplar aquellos hechos que permiten al observador descubrir las leyes generales que los rigen”.</i></p> <p>Basado en el método científico y de manera paralela a su contemporáneo Kepler, establece que la Tierra y otros planetas giran alrededor del Sol. Lo que le llevó a ser perseguido por la Iglesia católica (Schoijet Glembotzky 2013). Es interesante analizar la portada de su libro (ver Ilustración 7) donde se representa a Aristóteles, Ptolomeo y Copérnico, debatiendo.</p>	Italia
-------------------------	--	--------

Desde 1620 a 1622 d. C.	 <p data-bbox="277 869 1145 925"><i>Ilustración 7 Imagen tomada del libro de Galileo de 1632. "Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo Tolemaico, e Copernicano".</i></p> <p data-bbox="268 965 1155 1384"><b>Tommaso Campanella</b> (Stilo; 1568 – 1639; París), filósofo italiano, utilizó por primera vez la frase <i>libertas philosophandi</i> (libertad de filósofos) en su defensa de Galileo en 1622, que fue el primer argumento razonado que se publicó en apoyo de la <i>libertad de investigación científica</i> (Fernández J. 2014). Podría ser que Campanella no fuera el autor de dicha frase, pero seguramente fue uno de los que más temprano la usó, y más aun dentro de la defensa en el ámbito académico contra los dogmas de la Iglesia.</p>	Italia
Desde 1530 a 1560 d. C.	<p data-bbox="268 1406 1155 1933"><b>Miguel Serveto y Conesa</b> (Villanueva de Sigena; 1509 - 1553; Ginebra) fue un científico y teólogo español. Estudió arte en la Universidad de Zaragoza, donde llegó a ser maestro. Después, estudió en la Universidad de Toulouse derecho y posteriormente medicina en la Universidad de París, donde alcanzó también a dictar cátedra. Hizo grandes aportes mejorando la comprensión de la fisiología humana, estudiando apuntes del famoso médico <b>Ala-al-Din Ibn an-Nafis</b> (Damasco; 1210 - 1288; Cairo). Esto le ocasionó serios problemas dentro de la academia, teniendo que abandonar la ciudad de París.</p>	España

Desde 1530 a 1560 d. C.	<p>España era tolerante a inicios de esta Edad, ya que en su momento se integraron para vivir tres culturas (ibérica, judía y árabe). Los reyes censuraron sobre todo los libros de Lutero, ciertas obras de Erasmo y escritos iluminados. En 1558, la corona española se veía impotente ante el flujo migratorio hacia y de sus reinos. Tomó medidas drásticas tanto para estudiantes extranjeros, como para estudios en el extranjero. Ese año el rey Felipe II dictamina pena de muerte por importar o imprimir libros sin permiso, lo cual era una forma de controlar la <i>libertad de pensamiento</i> y por ende la <i>libertad de cátedra</i>. Se restringieron los estudios en el extranjero a solo tres universidades italianas (Roma, Nápoles y Bolonia) (Schoijet Glembotzky 2013).</p> <p>Por otro lado, en las colonias americanas, mediante bulas papales y decretos reales, se establecen universidades. Así, las fundadas mediante Real Cédula son: la <i>Universidad de Santiago de la Paz</i>, en 1538, en lo que hoy es Santo Domingo. En lo que hoy es Perú, se fundó la <i>Universidad de San Marcos</i> en 1551 y la <i>Pontificia Universidad de México</i>, fundada el mismo año en la ciudad de México e inaugurada en 1553. Como expresa (Eguiguren 2017), estas universidades disfrutaron de un grado de <i>autonomía</i> mientras estuvieron regidas por órdenes religiosas. Por otro lado, su libertad académica, entendida para su época, seguía los preceptos de la universidad salamantina bajo la figura de <i>libertad filosófica</i>.</p>	España
-------------------------	--	--------

Tabla 2.4 Conceptualización de ideas más relevantes sobre libertad de cátedra en la Edad Moderna Temprana.

## 2.4.2 Libertad de cátedra en la Edad Moderna tardía

A comienzos del siglo XVIII surge con fuerza la *Ilustración* en Francia, llegando a ser el modelo a seguir por casi toda Europa. Se podría afirmar que todo lo francés se puso de moda, aunque muchos de sus pensadores no eran la mejor referencia en cuanto a los valores de la época. En cualquier caso, a pesar de las posiciones de la Iglesia y de los valores de la época, las pujantes ciudades europeas tomaron un aire francés y el muy conocido afrancesamiento. A finales del siglo XVIII, empieza el auge de Inglaterra, pues se vuelve una potencia de resultados de la Revolución Industrial, lo cual, a su vez, la convierte en una potencia financiera. Logra el Imperio británico expandirse a nivel mundial bajo la Reina Victoria. Occidente evoluciona, ya que las labores impulsadas por la fuerza animal son mejoradas primero por la máquina de vapor y posteriormente por la máquina de combustión interna; de igual manera, la electricidad reemplaza a las lámparas y permite automatizar y mejorar las fábricas. Aparecen las líneas de montaje, que permiten la masificación de la producción. Durante esta época tan cambiante, en la Tabla 2.5 se puede observar varios logros que se relacionan para que nazcan los principios básicos de la libertad de cátedra.

PERÍODO MODERNO TARDÍO XVIII A XIX		
Desde 1800 a 1830 d. C.	<p><b>Wilhelm von Humboldt</b> (Potsdam; 1767-1835; Tegel).- Bajo el impulso prusiano y gracias al Rey Federico Guillermo III, se fundó la Universidad de Berlín (Abellán García 1981: 2). Estas reformas fueron el resultado de la derrota de los prusianos por Napoleón en 1806, que llevó a transformaciones constitucionales, administrativas, sociales y económicas. Prusia, reducida prácticamente a la mitad de su territorio y con un tributo enorme a Francia, elimina el sistema absoluto monárquico.</p>	Alemania

Desde 1800 a 1830 d. C.	<p>La universidad nació bajo los preceptos de <i>Lehrfreiheit und Lernfreiheit</i> (libertad de enseñanza y libertad de estudio), <i>Einheit von Lehre und Forschung</i> (unidad de enseñanza e investigación) y <i>Einheit der Wissenschaft</i> (la unidad de ciencia), que juntas constituyen el paradigma teórico y organizativo de la universidad y del concepto actual de la libertad de cátedra (Terence 2009: 193). Una representación de la idea de Humboldt sobre la <i>libertad de cátedra</i> se puede observar en la Ilustración 8. Es sumamente importante la implementación de estos conceptos a nivel práctico, tarea ciertamente difícil.</p> <div data-bbox="507 846 1214 1485" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;"><i>Ilustración 8 Esquemización del concepto de libertad de cátedra según Humboldt.</i></p> <p>La Universidad de Gotinga, en Alemania, se convirtió en un faro de libertad académica en el siglo XVIII. La universidad fundada en 1737 buscó desde sus orígenes cultivar la reflexión crítica y proporcionar libertad académica en la <i>investigación</i> y la <i>enseñanza</i>, como se especifica en el folleto de la Universidad de Gotinga.</p>	Alemania
-------------------------	---	----------

Desde 1830 a 1850 d. C.	<p>En 1837, el Rey Ernesto Augusto I de Hannover derogó la constitución establecida por el duque de Cambridge, que era su hermano menor. Este último, fue regente del reino de Hannover representando a Guillermo IV. Ernesto gobernó como un monarca absoluto, pero se sucedieron las protestas. La burguesía alemana, que en la época ya estaba formada por profesionales y docentes de las universidades, no vio con agrado la anulación de la constitución (Manassero 1994). Siete constitucionalistas y profesores destacados de la universidad de Hannover en Gotinga refutaron la anulación de la constitución de 1833. Este acto es conocido como la protesta de los <i>Siete de Gotinga</i>, pues fueron despedidos de la Universidad.</p> <p>Esta libertad de cátedra se contempla en la constitución del pueblo alemán titulada <i>Constitución del Imperio Alemán</i>, de 1849, en el art. 152. La Constitución buscaba la unión y fundación de derecho del Imperio alemán, queriendo dejar atrás la Confederación Germánica. Sin embargo, la monarquía alemana logró imponerse frente a la revolución de las clases burguesas y después de un año se instauró nuevamente la Confederación Germánica (Polakiewicz 1993: 23-24).</p> <p>La Constitución imperial de 28 de marzo de 1849, en el marco de la <i>libertad de ciencia</i> dispone que la <i>ciencia</i> y su <i>enseñanza</i> son <i>libres</i>. Desde entonces, se ha reconocido siempre la <i>libertad de cátedra</i> en las constituciones alemanas, con el paréntesis del régimen nacionalsocialista y, posteriormente, el comunista de la República Democrática.</p> <p>En Alemania, con respecto a la idea de libertad académica, los ateos, judíos y socialistas a menudo se mantenían fuera de las carreras académicas y el autogobierno académico no fue necesariamente ilustrado; científicos liberales en la década de 1840 lo consideraban esencialmente arreglos retrógrados (Ben-David 1960).</p>	Alemania
-------------------------	--	----------

Desde 1850 a 1895 d. C.	<p>El pensamiento liberal ilustrado ya tenía claro que el hombre <i>tiene autonomía</i>, aunque la veía otorgada por un ser superior, Dios. En 1895, <b>Georg Jellinek</b> (Leipzig; 1851 – 1911; Heidelberg), en su obra <i>La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i>, presentó un estudio que sería la base de una obra de mayor alcance, <i>La Teoría general del Estado</i>. Tuvo gran acogida en Alemania y años después se tradujo al francés, gozando de igual manera de gran influencia (Jellinek 2003). Jellinek llega a la conclusión que los Mandatos Fundamentales de Connecticut (1639) se constituyen en la primera Constitución escrita de la democracia moderna. El principio básico de la Iglesia Congregacionista, mayoritaria en el seno del puritanismo angloamericano, es el de la separación de la Iglesia y del Estado, junto a la autonomía de cada comunidad, que tiene el derecho de autogobierno a partir del consentimiento libre y común del pueblo bajo la autoridad inmediata de Cristo.</p>	Alemania
Desde 1775 a 1820 d. C.	<p>Otro punto importante con respecto a la libertad de cátedra es el aporte de <b>Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat</b> (Ribemont; 1743 - 1794; Bourg-la-Reine), conocido como Marqués de Condorcet. Inspirado en la Revolución Francesa y formando parte en la asamblea legislativa de Paris como secretario, propugnó la educación gratuita y libre de controles por parte del gobierno, la Iglesia y cualquier fuerza externa, como por ejemplo los medios de comunicación. Además, fue un defensor acérrimo de los derechos de ciudadanía de las mujeres. Condorcet argumentó explícitamente que, más allá del nivel primario, <i>los instructores deben disfrutar de plena libertad</i> académica. Estas ideas fueron continuadas por Napoleón. Cuando Napoleón restableció la universidad en 1810, era como un sistema nacional de facultades académicas y profesionales, distribuido en todo el país y encabezado por un <i>gran maître</i> (gran maestro) y un consejo, directamente responsables ante el emperador.</p>	Francia

Ídem	<p>Napoleón vinculó la libertad académica con el concepto de <i>especialista académico</i> y la <i>libertad</i> necesaria para el crecimiento sin obstáculos del conocimiento especializado en diversos campos a través de la investigación racional (Hayhoe 2017: 85).</p>	Francia
Desde 1820 a 1860 d. C.	<p>En 1848 encontramos un primer antecedente importante de la regulación de la instrucción pública en Italia. Se trata de la Ley Boncompagni, del 4 de octubre de 1848, dirigida a regular orgánicamente por primera vez en la historia del Reino de Cerdeña todos los órdenes de escuelas, y que recababa para el Estado la dirección y la responsabilidad de la instrucción pública, especialmente frente a las escuelas gestionadas por entidades religiosas. En este contexto tuvo lugar una interesante polémica sobre la <i>libertad de enseñanza</i> entre Bertrando Spaventa y Doménico Berti, entre los escritores de <i>Il Progresso</i> (II Progreso) y los de <i>Il Risorgimento</i> (II Resurgimiento). Así fue como se llegó a instar desde la Cámara, en 1857, al Gobierno para que dictase una norma en la que se garantizase formalmente el principio de la <i>libertad de enseñanza</i>. Dos años más tarde se aprueba la primera ley a la que se suele hacer mención por la doctrina italiana cuando se habla de la libertad de enseñanza, conocida como Ley Casati (Vidal Prado 2001: 93).</p> <p>Los esfuerzos se centraban en el fortalecimiento de la escuela pública y no se prestaba atención a la necesidad de garantizar la independencia del docente, su libertad de cátedra. El artículo 4 de la ley atribuía al Ministro de Instrucción Pública el poder de salvaguardar, entre las autoridades a él subordinadas, los vínculos de supremacía y dependencia establecidos por las leyes y reglamentos. Se atribuían también importantes facultades en este sentido a los inspectores (art. 18), y se disponía la dependencia de los rectores de universidad con respecto al ministro (art. 149),</p>	Italia

Ídem	<p>También se establecía un rígido sistema disciplinario en el art. 106 de la ley, en el cual se preveía que los profesores podían ser sometidos a procesos disciplinarios si hubieran perdido la consideración pública por actos contrarios al honor, si hubieran combatido la verdad sobre la que reposa el orden religioso y moral con sus enseñanzas o escritos, si hubieran intentado socavar los principios y las garantías fundamentales de la constitución civil del Estado o si hubiesen persistido en actitudes de insubordinación frente a la autoridad, o en la transgresión de las leyes y reglamentos concernientes a la Universidad, a pesar de haber sido amonestados.</p>	Italia
Desde 1790 a 1820 d. C.	<p>En el año de 1808 las tropas francesas ocupan España. Napoleón Bonaparte en la ciudad de Bayona logra la abdicación de los Reyes Carlos IV y Fernando VII, su hijo, al trono de España. El emperador francés, poco después, cedió tales derechos a su hermano José Bonaparte, quien reinó con el nombre de José I. En 1810, se traslada la Junta Central desde Sevilla a Cádiz para escapar del avance francés. Se forman las Cortes de Cádiz como representación de la Nación española, lo cual no fue muy aceptado ni por la población ibérica, ni por las colonias americanas. El 19 de marzo de 1812 promulgan la conocida Constitución de Cádiz. Este siglo, con la manifestación de las propuestas de la Ilustración, como expresa (Regueiro García 1994), permitió cimentar un paso definitivo en la necesidad de la <i>difusión de la enseñanza</i>, que se razonaba como algo enlazado al progreso de la <i>felicidad y prosperidad humana</i>. El principio de la Ilustración era la igualdad y esta era la conductora hacia la libertad, como lo explicaba Condorcet. Estas ideas son plasmadas por los liberales españoles en la Constitución de Cádiz, pues en el artículo 371 aparece la <i>libertad de expresión</i>. En 1813, con el fin de concretar la libertad de enseñanza, se elabora, el nombrado Informe Quintana, donde se resumen las <i>teorías liberales sobre educación</i> (Regueiro García 1994).</p>	España y sus colonias.

Desde 1790 a 1820 d. C.	<p>La primera Constitución española, la de 1812, que recoge los principales postulados del liberalismo político, reafirmaba, sin embargo, la confesionalidad del Estado, estableciendo que la religión católica sería “perpetuamente” la de la Nación española, obligándose ésta a protegerla por leyes justas y sabias. Es, en definitiva, una Constitución con fuertes anclajes religiosos y dogmáticos de la Iglesia católica.</p> <p>En estos años, con el aumento del comercio y la aparición de la clase burguesa industrial, en España empieza un movimiento ilustrado. El comercio entre las colonias americanas y España deja de ser un monopolio de este último, Inglaterra, Francia y Holanda ingresan con gran fuerza a comprar productos y a vender productos. Durante este periodo grandes mentes de las colonias viajaron al Viejo Mundo, hábidos de conocimientos y nuevos ideales. Estos se vieron alimentados por las ideas de Rousseau, Voltaire, Montesquieu, entre otros. España, por su parte, censuraba, condenaba y prohibía este tipo de literatura, pero lo único que lograba es excitar más la curiosidad. Se podría afirmar que la tenencia o contrabando de este tipo de literatura era un delito noble (Barberis Romero 2002).</p> <p><b>Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo</b> (Quito; 1747 – 1795; <i>idem</i>), sobre todo autodidacta, científico, médico, escritor y político, es un ejemplo de superación a pesar de los limitantes sociales de la época, pues al ser mestizo no tenía derecho a estudios superiores. Su padre fue el indígena Luis Chuzig, sirviente del fraile José del Rosario que era médico del hospital La Misericordia. Su madre, la española Catalina Aldáz y Larraincar, provenía al parecer de una familia influyente, pues mediante su partida de nacimiento es inscrito en el colegio jesuita de San Gregorio, colegio exclusivo para la clase aristócrata quiteña (Chiriboga 2009: 32), donde recibe el título de maestro.</p>	España y sus colonias.
-------------------------	--	------------------------

Desde 1790 a 1820 d. C.	<p>Empezó el estudio de filosofía con clásicos griegos, romanos y franceses, hasta astronomía de Copérnico, Newton y Tycho. A través de la lectura perfeccionó sus idiomas, como el latín y el griego. La experimentación y el raciocinio fueron dos pilares de su pensamiento, basado en la Ilustración. En 1767 se graduó de médico en la Universidad de San Fernando. Paralelamente, empezó a escribir periódicos como <i>Primicias de la Cultura de Quito</i>, entre otros.</p> <p><b>Antonio Nariño</b> (Santa Fe de Bogotá; 1765 - 1823; Villa de Leyva) estudio en el Colegio Mayor de San Bartolomé. Fue político, periodista y dueño de una imprenta. En 1793, en su imprenta traduce e imprime <i>La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i>, redactada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa y que estaba prohibida en las colonias españolas (Lumberras, Burga, &amp; Garrido 1999).</p> <p>Volviendo a territorio español, en 1931 se proclama la Constitución republicana. Por primera vez, en el artículo 27 de la Constitución, aparece literalmente constitucionalizado el derecho de la libertad de conciencia:</p> <p><i>“la libertad de conciencia y el derecho a profesar y practicar libremente cualquier religión quedan garantizados en el territorio español, salvo el respeto debido a las exigencias de la moral pública”.</i></p> <p>Se reconoce, igualmente, el conjunto de derechos y libertades estrictamente relacionados con la libertad de conciencia, como la libertad religiosa, la libertad de pensamiento, la libertad de expresión e información, la libertad de enseñanza y los derechos a la información y a la asociación (Peralta R. 2004).</p>	España y sus colonias.
-------------------------	---	------------------------

Desde 1775 a 1820 d. C.	<p>Entre 1775 y los doce años subsiguientes, las colonias británicas lucharon y lograron su independencia como una nueva nación, los Estados Unidos de América. El ejército británico tuvo fuertes combates con las milicias coloniales. En el año subsiguiente, el segundo Congreso emitió la Declaración de Independencia protegida por el Ejército Continental que estaba dirigido por George Washington. En 1789, trece estados reemplazaron los artículos de la Confederación de 1777 con la Constitución de los Estados Unidos de América.</p> <p>En la enmienda de 1789 el Congreso aprueba la conocida <i>Bill of Rights</i>. Es importante enfatizar que en la primera enmienda, del mismo año, el Congreso decide no promulgar ninguna ley que coarte <i>libertad de expresión y libertad de religión</i>, dos pilares fundamentales de la libertad de cátedra.</p> <p><b>Thomas Jefferson</b> (Shadwell; 1743 – 1826; Monticello) estudió en la Universidad <i>The College of William and Mary</i> de Virginia. En 1819, ya contempla la creación de una universidad estatal, bajo la guía de una <i>illimitable freedom of the human mind</i> (libertad ilimitada de la mente humana). Así fundó la Universidad de Virginia, siendo una de las primeras formulaciones de este ideal en América y un paso adelante en la dirección del logro de libertad académica (O’Shaughnessy 2019).</p>	Estados Unidos.
Desde 1800 a 1805 d. C.	<p>En 1791, Haití comienza una revolución contra Francia que sería una de las primeras de la región. La revolución haitiana culminó más tarde con la declaración de independencia de Haití en 1804. En 1801, mediante apoyo interno y externo, se escribe la primera Constitución haitiana. Por un lado, Estados Unidos había adoptado recientemente su Constitución, y los haitianos intentaron seguir el modelo estadounidense de constitucionalismo revolucionario.</p>	Haití

Ídem	De hecho, los haitianos buscaron y recibieron el consejo de Alexander Hamilton uno de los padres fundadores de Estados Unidos. Es llamativo que, a pesar de esta guía, en la constitución haitiana de 1805 solo se reconozca como derechos o garantías fundamentales la <i>libertad religiosa</i> bajo la frase de <i>tolerancia de culto</i> en el art. 51.	Haití
1803 d. C.	La Audiencia Real de Santafé o Santa Fe en el Nuevo Mundo fue el más alto tribunal de la Corona española dentro del Nuevo Reino de Granada. Dentro de estos reinos, el 13 de junio 1580 se funda la Universidad de Santo Tomás por la Orden de Predicadores de Bogotá. Las universidades americanas fueron fundadas, siguiendo el modelo de la universidad salamantina, de manera temprana para reproducir las costumbres del Viejo Mundo (Tünnermann Bernheim 2000). En Bogotá se produce un gran debate sobre la <i>libertad filosófica</i> y sus efectos en la Universidad de Santo Tomás. El expediente de esta causa es del 5 julio de 1803.	Real Audiencia de Santafé de Bogotá
Desde 1820 a 1826 d. C.	Con los múltiples problemas que ocurrían en España por la invasión francesa y la disconformidad de los americanos por las noticias de la abdicación de Bayona, entre otros factores, empieza un movimiento independista de la región. Primero surge la independencia de Venezuela del Reino de España, dirigido por Simón Bolívar. El 17 de diciembre de 1819 en la ciudad de Angostura se conformó la Gran Colombia, que abarcaba lo que hoy son los países de Venezuela, Ecuador y Colombia. Posteriormente, de manera voluntaria se integra Panamá y finalmente Perú y Bolivia. En 1821 en la ciudad de Villa del Rosario de Cúcuta se reúne el congreso y da vida política y jurídica a la nueva nación, presentando la Constitución de Cúcuta. Aunque esta carta magna no habla sobre libertad de cátedra, si expresa en el art. 55 la atribución del congreso para promover la educación pública por leyes, así como el progreso de las ciencias y artes.	La Gran Colombia

Desde 1820 a 1826 d. C.	<p>En el año de 1826, el Vicepresidente Santander, mediante decreto, reglamenta el funcionamiento de las recién creadas universidades en las ciudades de Caracas, Santa Fe y Bogotá. Es un código en el cual se regulan todos los <i>aspectos de la vida académica</i>, desde los deberes de profesores y alumnos hasta las materias. Es claro que no existía libertad de cátedra. Incluso un año antes Santander ordena mediante decreto enseñar los principios de legislación de Bentham, derecho político constitucional por Lepage y derecho público internacional por Watel.</p>	La Gran Colombia
1832 d. C.	<p>Después de la disolución de la Gran Colombia, cada país tomó sus propios matices. En el caso de la República de Nueva Granada se continúa con las ideas plasmadas en la Gran Colombia. Era clara la visión de Santander, quien ahora ocupaba el puesto de presidente. En 1832 se establece una nueva constitución. El único fragmento donde se habla de <i>libertad de enseñanza</i> es en el Título VII del poder judicial, Sección III. Disposiciones comunes a la Corte Suprema y demás tribunales y juzgados, artículo 195 que dice:</p> <p>Ningún género de trabajo, industria y comercio que no se oponga a las buenas costumbres es prohibido a los granadinos, y todos podrán ejercer el que quieran, excepto aquellos que son necesarios para la subsistencia del Estado: no podrán por consiguiente establecerse gremios y corporaciones de profesiones, artes u oficios que obstruyan la libertad del ingenio, de la enseñanza y de la industria.</p>	República de la Nueva Granada

Desde 1820 a 1830 d. C.	<p>En 1822 se constituye formalmente la República del Ecuador. En sus inicios se independizó como el Estado de Quito, con su propia constitución, pero la misma carece de normativa sobre educación. Ya en 1830 se independiza al separarse de la Gran Colombia y el Congreso Constituyente, reunido en Ambato, redacta la conocida Primera Constitución Política de la República del Ecuador.</p> <p>En esta constitución únicamente se aborda, en su artículo 26, acápite 7, que una de las atribuciones del Congreso es promover la educación pública. Al iniciarse la vida Republicana, la educación pública se mantiene condicionada por los intereses del Estado y de la Iglesia. No existen mayores cambios en casi todas las estructuras del Estado.</p> <p>En 1.836 se presentan varias reformas a la educación mediante el Decreto sobre Educación Pública (Cayunzano 1836). Las reformas abarcan tanto la educación secundaria como superior. Lamentablemente, la educación primaria estaba monopolizada por la iniciativa privada, lo cual hacía que aumentara el analfabetismo.</p> <p>En 1861 se nombran diputados constituyentes, quienes conformaron la Asamblea Constituyente de Ecuador, de ese año. Redactaron un nuevo texto constitucional para el país en reemplazo de la tercera constitución. Pero en ámbitos de educación y enseñanza no se realizaron mayores cambios. Sí se integra en el artículo 117 y se reconoce la libertad de expresión: “Todo ecuatoriano puede expresar y publicar libremente sus pensamientos por medio de la prensa, respetando la religión, la decencia y la moral pública y sujetándose a la responsabilidad que impongan las leyes”.</p>	Ecuador
-------------------------	--	---------

Desde 1830 a 1870 d. C.	<p>En 1.869 vuelve a la presidencia García Moreno, quien dictatorialmente reformó todo lo que la Ley Orgánica de Instrucción Pública había amparado en 1863. Clausuró la Universidad Central en 1869, bajo el Decreto de clausura dice: "<i>La Universidad de esta capital (Quito), no solamente ha hecho deplorar los funestos defectos de una enseñanza imperfecta, sino que ha llegado a ser un foco de perversión de las más sanas doctrinas</i>". Además, de otras muchas leyes, derogó las Leyes y Reglamento General de Estudios de 1864. Por esto, <b>Alfredo Pérez Guerrero</b> (Ibarra; 1901 – 1966; Quito) jurista y lingüista expresa:</p> <p style="padding-left: 40px;">"Las sanas doctrinas para los tiranos son aquellas que enseñan obediencia y humillación y las perversas doctrinas, aquellas que propugnan la libertad, la rebeldía frente a la opresión, el progreso que renueva las instituciones y la política de un pueblo. Nada más odioso que el pensamiento libre para un régimen de opresión"; y continúa: "pero, junto a la fase oscura y tiránica tuvo García Moreno el mérito de los grandes constructores y un gran afán por el cultivo de aquellas ciencias positivas. Su Escuela Politécnica fue un modelo de institución científica por su organización y por el profesorado que le asignó. Allí enseñaron su ciencia Wolf, Sodiro, Menten" (Romero Barberis 2002).</p> <p>En 1875, después del asesinato de García Moreno, el Congreso restablece la Universidad Central. En el año de 1878 la Asamblea Nacional del Ecuador redacta una nueva Constitución, la misma que en su artículo 17, acápite 12, alude a la libertad para crear centros de estudios privados. Adicionalmente, se sigue respetando la libertad de expresión.</p>	Ecuador
-------------------------	--	---------

Desde 1870 a 1890 d. C.	<p>A mediados de 1895 llega al poder Eloy Alfaro. La revolución de 1895 constituye un verdadero hito histórico para la clase burguesa agrícola y exportadora al control del Estado, separando de la Iglesia el Estado, con la correspondiente incautación de los bienes de la Iglesia. En el ámbito educativo se establece el laicismo en la educación como tributo a la libertad de conciencia, La universidad cambia sus enseñanzas y doctrinas, suprimiéndose la teología y el latín como lengua clásica. Adicionalmente, se elimina la elección interna del rector, el cual es nombrado directamente por el Congreso. Podría entenderse esto como un retroceso en la <i>autonomía universitaria</i>. En 1897 ya se nombra presidente constitucional a Eloy Alfaro y ese año se redacta otra constitución.</p> <p>Principalmente se norma la protección a los indígenas. Además, su artículo 36 es mejorado, integrando la frase <i>la enseñanza es libre</i>. Pero no será hasta 1945 cuando, en una constitución fugaz que no duro más de dos años, se implemente una sección de educación, en la cual en el artículo 143 se garantiza la <i>libertad de cátedra</i>.</p>	Ecuador
Desde 1850 a 1860 d. C.	<p>A diferencia de Ecuador, podemos ver que otros países integran la <i>libertad de enseñanza</i>, o de <i>cátedra</i> antes en sus constituciones. Así, por ejemplo, Bolivia en su Constitución de 1851, artículo 12. En el caso de Argentina, en su Constitución de 1853, en el artículo 14 expresa: “<i>Todos los habitantes de la Confederación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejerció; (...) de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender</i>”. En el caso de Perú, en su Constitución de 1856 en el artículo 24 se lee: “<i>Todos los que ofrezcan las garantías de capacidad y moralidad prescritas por la ley pueden ejercer libremente la enseñanza y dirigir establecimientos de educación bajo la inspección de la autoridad</i>”.</p>	Otros países latinoamericanos

Tabla 2.5 Conceptualización de ideas más relevantes sobre libertad de cátedra en la Edad moderna tardía.

## 2.5 Libertad de cátedra en la Edad Actual

Las universidades son consideradas centros dedicados a la búsqueda y transmisión de conocimiento desde la época medieval y en ellas la libertad de cátedra se ha extendido particularmente desde principios del siglo XX. Durante siglos, las autoridades eclesiásticas y civiles intentaron restringir la enseñanza, la investigación y la expresión pública mediante la comunidad académica. La libertad académica tiene una larga y controvertida historia, incluso en la actualidad hay gran debate. Se detallan en la Tabla 2.6 los sucesos más relevantes sobre libertad de cátedra en la Edad Actual.

PERIODO ACTUAL, SIGLO XIX A LA FECHA.		
Desde 1850 a 1900 d. C.	<p>En la universidad alemana de principios del siglo XIX, la <i>libertad académica</i> fue ganando su sitio, ya no solo como concepto, pues cobró fuerza cuando la investigación se volvió parte de la misión académica (Altbach P. G. 2000: 8). La investigación educativa en y después de la época de la Ilustración experimentó un gran auge en Alemania. Eso permitió la adquisición de <i>nuevos y mejores conocimientos</i> en los variados campos de educación, elevando los contenidos del aprendizaje y de la enseñanza. Adicionalmente, se considera fundamental la educación y formación para el proceso <i>integrador de la sociedad</i>. Este proceso es la contribución a la <i>transformación y renovación universal</i> de la libertad de cátedra.</p> <p>Por lo mismo, (Altbach P. G. 2000: 8) afirma que cuando la propuesta de una <i>universidad dedicada a la investigación cruzó el Atlántico</i>, a fines del siglo XIX, <i>el concepto de libertad académica se amplió</i>. La libertad académica con esto sigue evolucionando y se sigue reclamando para ella no solo un estatus de un ideal universal, sino una <i>acepción universal</i>.</p>	Autor estadounidense

1905 d.C.	<p>En palabras de (Llamazares Fernández 2011), el derecho de <i>libertad de conciencia</i> se configura como un principio general del derecho e, incluso, en su sentido más restringido, como equivalente a la libertad de conciencia reconocida por la Ley de 1905 y, por tanto, vinculante para los poderes públicos reglamentarios; lo que el Consejo Constitucional hace es elevarla al rango de <i>principio fundamental</i> con valor constitucional. La aprobación de esta ley es la base que permite desligar al Estado de la Iglesia Católica, aunque esto no impide que la Iglesia haya seguido favoreciéndose en diferentes ocasiones, mediante diversos impuestos que no permitían una secularización absoluta.</p>	Autor español
Desde 1870 a 1933 d. C.	<p>Es obvio que antes de su aprobación existieron distintas ideas dentro del estado francés, lo cual provocó grandes pugnas a lo largo del siglo XIX, sobre todo cuando el movimiento insurreccional denominado <i>La comuna</i> gobernó brevemente la ciudad de París durante tres meses, en el año de 1871, tratándose de un movimiento que llegó a marcar un hito y condicionó con gran fuerza la política francesa durante los años posteriores. Todo ello convergió en las medidas y reformas realizadas en la década de 1880, en la denominada Tercera República, cuando se estableció la educación secular. Y, como ya se indicó, el Estado francés va más allá durante 1904, con la votación que buscó poner fin a las relaciones con el Vaticano (Ordóñez Delgado &amp; Sánchez Recio 2007: 60), situación que se mantendría durante dos décadas. Por lo mismo, (Llopis 2006) afirma:</p> <p>“Estamos saliendo de unos tiempos en los que la Iglesia lo era todo. El Estado tenía religión oficial. Se ha pretendido combatir (...) el laicismo afirmando que al suprimir la enseñanza religiosa, habríamos suprimido la moral en la escuela. ¿Cómo es posible que a estas alturas se atrevan a identificar moral con religión?”.</p>	Autor español

Desde 1915 a 1917 d. C.	<p>El concepto estadounidense de <i>libertad académica</i> surgió del conflicto ideológico y práctico entre los científicos sociales, académicos y sus empleadores laicos. La importancia de la ciencia para la formulación de la libertad académica se manifiesta en la Declaración General de Principios de la Asociación Americana de Profesores Universitarios (AAUP) de 1915, el documento es el más importante con relación a la libertad académica estadounidense (Byrne 1989).</p> <p>Tras el despido disciplinario de James McKeen Cattell de la Universidad de Columbia en 1917, los estudiosos lo retrataron como <i>mártir</i> de la causa de la <i>libertad académica</i> (Sokal 2009: 87) (Gruber 1972: 305).</p>	Estados Unidos
Desde 1918 a 1925 d. C.	<p>La Universidad de Princeton tampoco estuvo libre de períodos de crisis y de casos importantes, así como angustiosos de <i>libertad académica</i> durante el último medio siglo. Su tradición de libertad académica se remonta al menos a los últimos años del siglo XIX, pero su primera adopción formal de normas al respecto no llegó hasta 1918 (Stein 1960: 981).</p> <p>El presidente de la Universidad de Columbia describió el ataque flagrante del gobierno a la libertad académica durante la Primera Guerra Mundial y en la era de McCarthy. Durante el último período, más de seiscientos profesores fueron despedidos por presuntos vínculos comunistas (Williams 2006: 5).</p>	Estados Unidos

Desde 1900 a 1919 d. C.	<p>El constitucionalismo liberal, por el contrario, en Alemania y Francia hace causa de la garantía de los derechos individuales del pueblo soberano, derechos naturales basados en el principio de <i>la libertad esencial</i> del sujeto; el dogma católico es combatido y nace un nuevo orden jurídico-político que en lo sucesivo supuso el derrocamiento del <i>antiguo régimen</i> y generó una influencia posterior en el resto de Europa. Fue especialmente relevante la formulación del art. 142 de la Constitución alemana de Weimar de 1919: <i>El arte, la ciencia y su docencia son libres</i> (Deutscher Bundestag 2019). Como se ve, la docencia se vincula a la existencia previa de la ciencia, como es propio de la concepción universitaria de Humboldt. <i>Sin ciencia no hay enseñanza, no hay docencia, no se podrá hablar, por tanto, de libertad de cátedra</i>. Esta formulación cambia en la actual Ley Fundamental de Bonn, provocará algunas polémicas doctrinales sobre la <i>vinculación entre investigación y docencia</i>. Como libertad civil o pública se reconoce constitucionalmente por primera vez en Alemania (Hernández Arteaga 2009: 142).</p>	Alemania
Desde 1918 a 1940 d. C.	<p>En América Latina, el surgimiento de la defensa del <i>autogobierno</i> y la <i>libertad académica</i> se produjo en 1918, cuando un grupo de estudiantes lideró un movimiento de reforma universitaria que exigía al gobierno el derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, a ser una institución autónoma, con los estudiantes participando en dicho gobierno (Romo de la Rosa 2007: 276). En Brasil, bajo la influencia del movimiento de Córdoba, se dieron discusiones sobre <i>la libertad académica y la autonomía</i>. Cuando se creó la Universidad de Brasil, en 1937, Gustavo Capanema, entonces Ministro de Educación, pretendía convertirlo en un modelo para el país. La regulación gubernamental definió el objetivo principal de la universidad recién creada para actuar como un mecanismo de control en todo el sistema brasileño de educación superior. Las primeras universidades brasileñas se implementaron solo en la década de 1920 y 1930 (De Figueiredo-Cowen 2002: 474).</p>	Argentina - Brasil

Desde 1923 a 1944 d. C.	<p>En Italia, el régimen fascista fue limitando la <i>libertad de cátedra</i>, y el artículo 24 del Real Decreto del 30 de septiembre de 1923, decía: “<i>Se garantiza a los profesores la libertad de enseñanza; pero ellos tienen la obligación de adaptarse a las deliberaciones de las facultades o escuelas en cuanto atiene a los programas</i>”. Quedó como una forma vacía de contenido, que en la práctica no se respetaba, aunque se ejercía una solapada resistencia por parte de los docentes. POTOTSCHNIG, citado por (Vidal Prado 2001), anota a que esta resistencia al predominio francés se extendió incluso en la discusión y confección de la ley. El contexto de Francia por aquella época era difícil y en base de la <i>libertad de enseñanza se combatía contra el monopolio estatal de la educación pública</i> ungi-da a la vez por Napoleón.</p>	Italia
<i>idem</i>	<p>En Italia, el artículo 9 del Decreto de 7 de septiembre de 1944 garantizaba la <i>independencia y dignidad</i> de los docentes universitarios y significó la proclamación de la <i>libertad de cátedra</i> y el anticipo de su constitucionalización pocos años más tarde, a través del artículo 33 de la nueva Carta Magna italiana realizada por la Asamblea Constituyente Italiana en 1947.</p>	<i>idem</i>
Desde 1931 a 1978 d. C.	<p>En cambio, en España podría decirse que la <i>libertad de cátedra</i> alcanza por primera vez rango constitucional en el artículo 48 de la Constitución de 1931. En Francia se va afirmando el derecho de <i>libertad de enseñanza de los profesores</i>, que hasta ese momento sólo gozaba de reconocimiento legislativo como principio fundamental, ya que, según el Consejo de Estado, constituye uno de los principios fundamentales reconocidos por las leyes de la república, reafirmados por el Preámbulo de la Constitución de 1946 y a los que la Constitución de 1958 ha conferido valor constitucional (Celedor Angón 2007: 36).</p>	España

Desde 1931 a 1978 d. C.	<p>En España, durante el franquismo, de 1939 a 1975, se privilegió plenamente a la Iglesia católica en lo que se denominó ideológicamente <i>nacional-catolicismo</i>, caracterizado por el predominio absoluto del dogma religioso en todas las esferas de la sociedad. Los <i>dogmas</i> van a limitar de manera grave la <i>libertad de enseñanza</i> (Lorenzo Vicente 2003). Hubo que esperar a la promulgación de la Constitución española de 1978 (CE) para que se restableciera un sistema jurídico garante de la <i>libertad de conciencia</i> y del conjunto de derechos y libertades que exige su despliegue constitucional en el marco de un laicismo que privilegia la ciencia, la búsqueda de la verdad y la eliminación de los dogmas religiosos.</p>	España
1950 d. C.	<p>Es importante recalcar el concepto de (De Figueiredo-Cowen 2002: 481) sobre la masificación de la educación superior. Esta, es evidente en todas partes de América Latina y puede tener consecuencias para la <i>libertad académica</i> y la <i>autonomía</i>. La expansión del sistema de educación superior (un aumento tanto en el número de plazas disponibles como en el número de instituciones) comenzó a fines de la década de 1950, bajo la ideología gubernamental populista en Brasil y en Argentina.</p>	Argentina - Brasil
1977 d. C.	<p>La constitucionalización de los derechos de <i>libertad de cátedra</i> y de <i>libertad de conciencia</i> en el ordenamiento jurídico francés se produjo en 1977, gracias a una Decisión del Consejo Constitucional sobre la Libertad de Conciencia y Enseñanza (Villaverde Menéndez, Requejo Rodríguez, Presno Linera, Aláez Corral, &amp; Fernández Saralosa 1997) que, interpretando la Constitución francesa de 1958, atribuyó rango constitucional a los derechos mencionados.</p>	Francia

1978 d. C.	<p>En Estados Unidos, en cambio, los académicos tradicionalmente han <i>concebido la libertad académica</i> como un <i>derecho individual</i> de los profesores. Sin embargo, a partir de 1978, la corte desarrolló un concepto de libertad académica constitucional como un derecho de la institución a estar <i>libre de interferencia del gobierno</i> en su núcleo de actividades administrativas, como decidir quién puede enseñar y quién puede aprender (Byrne 1989: 257).</p>	Estados Unidos
Principios del siglo XXI	<p>Existe un motivo considerable de optimismo sobre <i>libertad académica</i>. Los países que formaban parte de la Unión Soviética, así como los países de Europa Central y del Este, han alcanzado niveles razonables, aunque todavía no siempre el rango completo de libertad académica (Altbach P. G. 2001: 205), y a salvo lo dicho de los graves problemas surgidos muy recientemente con la libertad de cátedra en Hungría y Polonia.</p> <p>A principios del siglo XXI, la necesidad de redefinir y de defender la libertad académica es tan grande como siempre, como las universidades y los académicos. En todas partes se enfrentan las viejas y nuevas presiones de la globalización, los gobiernos, y el público en general en torno a cuestiones de relevancia y responsabilidad, gobernanza y género, planes de estudio canónicos y cultura de la comunidad académica. (Zezeza 2003: 150).</p>	países de Europa Central y del Este
1992 d.C.	<p>Un estudio demostró que, dentro del contexto del Reino Unido, el personal de las universidades anteriores a 1992 que ocupan los puestos más altos en el <i>Times Higher</i>, el Ranking Mundial de Universidades, tiene más probabilidades de disfrutar de <i>mayores niveles de libertad académica en su enseñanza e investigación</i> y una mayor participación en el gobierno universitario, que sus contrapartes en las instituciones a partir de 1992, evidenciando que cambios de procedimientos de gobierno pueden ser beneficioso (Karran &amp; Mallinson 2019: 413).</p>	Reino Unido

1993 d.C.	<p>Hace una década, se celebró con una importante conferencia en Sinaia (Rumania) sobre <i>Autonomía universitaria y libertad académica</i>. Era un tiempo de grandes expectativas, lleno de <i>esperanza</i> y <i>promesa de innovación</i> y cambio en el nivel superior de educación en todo el mundo, ciertamente también en los antiguos países socialistas (Van Ginkel 2003: 83). Esto es importante, ya que las amenazas contemporáneas a la <i>libertad académica</i> nos recuerdan que la autonomía disciplinaria y el deber académico de enseñar justicia social pueden interpretarse en clave política como ideológicos (Fahrenwald, Taylor, Kneipp, &amp; Canales 2007: 190).</p>	Rumania
1995 d.C.	<p>Aun en estos últimos diez años, la libertad de cátedra es noticia en variados lugares del mundo. Así, por ejemplo, en Noruega la ley que referida a las universidades y colegios no tenía reglas que regularan la <i>libertad académica individual</i> (solo la autonomía institucional), por lo que el gobierno nombró un comité público en 2005 (Aberbach &amp; Christensen 2018: 487) para remediar de cierta manera la ausencia de normas fundamentales en tal materia.</p>	Noruega
2008	<p>En cuanto a África, como afirma (Habib, Morrow, &amp; Bentley 2008: 142), la libertad académica está indisolublemente ligada a la herencia colonial del continente, en particular a los diversos nacionalismos en cuyo nombre los estados africanos lograron la independencia. El espacio para el debate estaba confinado por exclusiones y limitaciones generalmente basadas en la raza.</p>	Africa
2015	<p>La libertad académica es fundamental para las ideas de educación superior, sin embargo, el Reino Unido en estos años ha enfrentado desafíos debido a los cambios en los enfoques de gestión, dentro de algunas universidades y las expectativas gubernamentales cambiantes (Davies 2015: 987).</p>	Reino Unido

Tabla 2.6 Conceptualización de ideas más relevantes sobre libertad de cátedra en la Edad Actual.

Es evidente, que el concepto de libertad de cátedra, su aplicación, su alcance y límites están en constante evolución, ya que diversos factores pueden alterarlo o modificarlo con el paso del tiempo, como se puede ver en este análisis temporal aquí presentado durante cuatro edades de tiempo de la historia; incluso en la actualidad

hay gran discusión y controversia sobre la libertad de cátedra. Como expresan (Akerlind & Kayrooz 2003), a pesar del *amplio debate sobre la libertad académica en los últimos tiempos, hay poco consenso entre las partes en cuanto a lo que realmente significa libertad académica.*

*“No comparto tus ideas, pero daría mi vida porque se respete el derecho a defenderlas”.*

Voltaire

CAPITULO

# 3

## **Definiciones en la doctrina y definición que se asumirá en esta investigación**

En el ámbito de la educación, constantemente se habla de libertad de cátedra y de su definición; sin embargo, se aborda el tema desde diferentes ópticas. La libertad de cátedra es una noción doctrinalmente compleja, que ha sufrido sucesivas modificaciones en la determinación de su contenido a lo largo de la historia y todo ello asociado a los distintos modelos hermenéuticos en la comprensión de la universidad que determinan de un modo relevante su naturaleza, contenido y límites (Madrid R. 2013: 355).

Actualmente el docente está capacitado para impartir sus conocimientos dentro del aula, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, planificar y ejecutar proyec-

tos de investigación tendentes a solucionar problemas urgentes de la sociedad, etc., y para ello necesita libertad en el ejercicio de la cátedra. Esta libertad no es un espacio para actuar al libre albedrío, voluntad o capricho, de acuerdo a criterios de cada docente; al contrario, es una oportunidad para desempeñarse ética y moralmente, en función de las regulaciones y de la autonomía de la institución educativa. Las nociones tradicionales de profesionalismo académico se han basado en una visión de libertad académica como libertad para el académico: la libertad de los académicos para exponer según sus propias convicciones, enseñar de acuerdo con sus propios intereses y disfrutar de tener esa seguridad (Nixon, J., Beattie, M., Challis, M., Walker, M. 1998: 278).

Consecuentemente, es indispensable conocer la definición de libertad de cátedra desde diferentes ópticas, con la finalidad de analizar cada una de ellas, así como vincular una a otra con el objetivo de presentar un aporte para que el docente tenga un panorama claro de lo que involucra la libertad de cátedra y de lo que no contempla esta libertad.

### **3.1 Definiciones de libertad de cátedra en la doctrina**

Los docentes sienten interés por conocer con certeza, los aspectos inherentes a las libertades en su desempeño y su incidencia directa en el quehacer educativo como un derecho. La libertad de expresarse, es uno de los derechos que el ser humano logró que se le reconocieran, gracias al esfuerzo y el trabajo de tantas gentes a lo largo de la historia de la humanidad (Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola, & Van Der Goes 2015: 171). Ese derecho de libertad de expresión tiene muchas y variadas facetas.

Es pertinente saber cuál es esa libertad en la que el docente desarrolla sus actividades académicas y su derecho a ejercer la enseñanza sin restricciones, por cuanto, la libertad de cátedra se concatena con los derechos relacionados con la ciencia y la cultura (Díaz L. B. 2010: 21). La libertad es indispensable para contribuir eficazmente la noble misión de formar y orientar a estudiantes ávidos de conocimientos. Sin embargo, esta libertad no debe tenerse por irrestricta o por libérrima voluntad de

---

un docente para cumplir su misión haciendo caso omiso a la ética, los reglamentos y las leyes que gobiernan las instituciones en que se enseña y se investiga.

La actividad académica es amplia y compleja. No es meramente teórica ni se incrusta exclusivamente en el aula; trasciende el campus universitario en pro de solucionar necesidades acuciantes de la sociedad. Los docentes son responsables de muchos descubrimientos científicos importantes en todas las ciencias, y sin su trabajo en libertad, el conocimiento no habría avanzado, con lo cual muchos beneficios que las personas disfrutan hoy no serían posibles (Karran T. 2009: 191).

El concepto dominante de libertad de cátedra, que es hoy moneda común en la doctrina de nuestro tiempo coincide, en su esencia, con el que se forja en el ámbito norteamericano, que es sin lugar a dudas el que ha desarrollado el tema de modo más exhaustivo (Madrid R. 2017a: 213). Al final de esta investigación nos concentraremos, por eso, en algunos temas sobre los que sigue debatiendo en profundidad la doctrina estadounidense dedicada a la libertad académica o libertad de cátedra.

La libertad académica es necesaria, ya que el conocimiento se crea desafiando ideas y creencias ortodoxas, lo que significa que, debido a la naturaleza de su trabajo, los académicos están abocados más comúnmente a conflictos con gobiernos y otros asientos de autoridad (Karran T. 2009a: 191). Por lo tanto, es pertinente el intento de trazar un panorama variado y complejo sobre los significados y alcances de este derecho. Los campus universitarios de hoy, están llenos de confusión y reclamos competitivos sobre la libertad de cátedra (Downs 2009: 4).

El derecho humano a la libertad de cátedra requiere de múltiples perspectivas de análisis. La libertad, es un signo de dignidad sustentado, en este caso, en el reconocimiento de capacidad que tiene el docente para ser actor del proceso de enseñanza-aprendizaje con esa integridad profesional, respecto de la transmisión del conocimiento cuya producción y subsistencia es dialéctica (Molina-Álvarez, Aguado-Romero, & Nettel-Barrera 2017: 10).

La libertad de cátedra es un tema de discusión y análisis en todas las universidades del mundo, no como una medida para restringir la actividad académica, sino como un camino que conduzca hacia un desempeño profesional, sin prejuicios ni

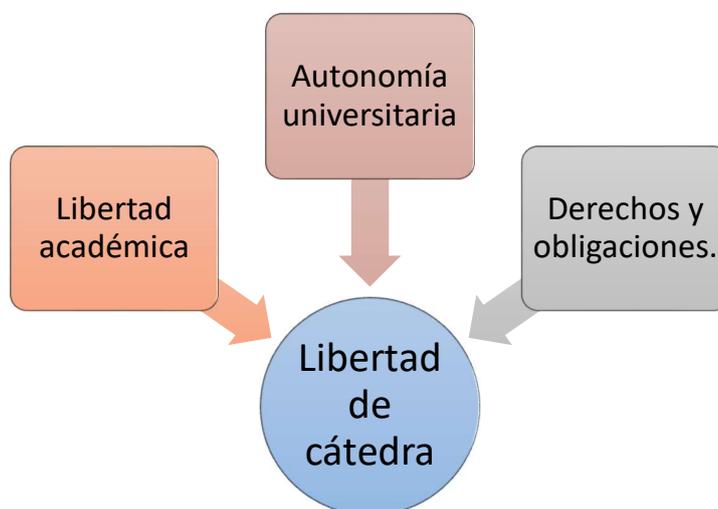
limitaciones, que conlleve a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea exitoso y se evidencie en los resultados académicos. La recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia General de París, 21 de octubre a 12 de noviembre de 1997, establece *inter alia*, derechos y libertades del personal docente de la enseñanza superior, así como, derechos, obligaciones y responsabilidades de las instituciones; es decir, se involucra tanto al docente como persona natural y a la institución educativa como persona jurídica.

Como exigencia jurídica, formalmente el derecho de los académicos a la libertad de cátedra se origina en la doctrina alemana, como una manera de imposibilitar que los gobernantes intervinieran en lo que los docentes enseñaban e investigaban (Madrid R. 2013: 356), infiriendo o limitando la enseñanza. Los gobiernos deberían jugar un papel clave en la libertad de cátedra, por lo que a nivel mundial se enfatiza la necesidad de que esta libertad se encuentre reconocida en las constituciones y en normas infraconstitucionales reguladoras de la materia.

La libertad de cátedra, es un derecho fundamental que garantiza no solamente la libertad del profesor, sino también, los derechos y la formación de los estudiantes (Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola, & Van Der Goes 2015: 172). No prioriza sin más la libertad del docente, a la par involucra docentes, discentes y administración. En cualquier caso, la libertad de cátedra, contextualizada en la libertad académica, conforma la base de la autonomía universitaria (Álvarez González 2010: 71) enmarcada en el respeto a derechos y obligaciones. Este concepto se puede ver esquematizado en la Ilustración 9.

Al plantearnos la pregunta de cuáles son las dimensiones básicas en la libertad de cátedra, encontramos que, al delinear los contornos de la libertad de cátedra, dos son los elementos nucleares que deben ser considerados. El primero es el tipo de persona o grupo que puede reclamar la libertad académica en la que se insertan profesores o investigadores, instituciones académicas, departamentos y escuelas. El segundo, los estudiantes (Downs 2009: 6). Es decir, se diferencia claramente dos grupos separados, ya que en un momento sus intereses particulares pudieran ser diferentes y se podría llegar a algún conflicto de intereses. La democracia universitaria, la

garantía de enseñanza y de libertad de cátedra siguen siendo principios orientadores de las actuales luchas estudiantiles y profesoriales en pro de una educación de la más alta calidad (Bocanegra 2018: 17).



*Ilustración 9 Esquematización del concepto de libertad de cátedra según Álvarez González.*

El concepto de *libertad de cátedra* no es reciente, existe desde hace mucho tiempo, pero últimamente se han generado controversias por el uso que en ocasiones se hace de la misma (Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola, & Van Der Goes, 2015: 170); por cuanto, se confunde la esencia de la libertad con oportunidad para tomar decisiones unilaterales, justificar procedimientos o buscar beneficios. La libertad de cátedra contextualizada en la libertad académica, conforma la base de la autonomía universitaria, ya que existe una clara vinculación entre estas (Álvarez González 2010: 71).

Desde que surgió la libertad de cátedra como argumento para ejercer la labor docente sin restricciones, han transcurrido varias décadas. Hoy en día, la libertad académica se considera un derecho humano básico en las universidades de todo el mundo y, en consecuencia, está consagrado en muchas constituciones nacionales y en la Declaración Universal de las Naciones Unidas de Derechos Humanos (Karran T. 2009a: 192).

Por otra parte, no hay libertad en la academia sin libertad de expresión, por cuanto la academia incita a expresar sin restricciones pensamientos y criterios. La

libertad académica y la libertad de expresión se apoyan en el desarrollo y transferencia del conocimiento.

Las universidades también tienen un deber moral como críticos, pero el equilibrio es difícil de lograr. Las organizaciones universitarias deben mantener un nivel razonable de organización y responsabilidad, así como tener cuidado de no dañar a otras personas. Las universidades receptoras y responsables deben abordar los problemas del siglo XXI, como una sociedad basada en el conocimiento, la globalización y su impacto en el mundo académico (Ginkel 2002: 348).

Con la libertad de enseñanza, la educación es un valor social, político y personal. Siendo una libertad fundamental, como valor tiene jurídicamente el mismo nivel (Barba Casillas 2016: 66). Las constituciones de muchos países otorgan un derecho separado al aprendizaje, la enseñanza y la investigación (Dreyfuss & Ryan 2016: 2).

La libertad académica no se adopta por igual en todos los países, el grado de libertad varía según el marco legal en el que trabaja el académico; por cuanto, incluye el derecho a participar libremente en la gama completa de actividades involucradas en la generación de conocimiento e investigación (Dreyfuss & Ryan 2016: 2).

### **3.2 Conceptualización de la libertad de cátedra**

La libertad académica, conocida en el ámbito anglosajón como *academic freedom*, parece un concepto simple, y en esencia lo es, pero también es difícil de definir. Desde la época medieval, la libertad académica ha significado libertad del profesor para enseñar sin control externo en su área de experiencia y ha implicado la libertad del estudiante para aprender (Altbach P. G. 2001: 201), libertad que incluye a catedráticos y estudiantes. En su origen, la libertad de cátedra se atribuyó solamente a los docentes universitarios, pero actualmente sin duda alguna, tanto desde el punto de vista normativo como jurisprudencial, se reconoce a los docentes de todos los niveles educativos y de cualquier tipo de centro, aun cuando el ejercicio de la libertad de cátedra quede modulado por las circunstancias en las que se desarrolla la docencia (Fernández Y. 2017: 3).

---

Las universidades se están internacionalizando, en el contexto de la globalización propia de nuestro tiempo, y están también calando más a fondo en las relaciones con las respectivas sociedades. Las universidades, como nunca antes, están dirigiendo su atención al mundo exterior. Se están forjando nuevos vínculos y, a menudo, un intercambio más intenso con las diversas comunidades que florecen más allá de la academia. Dichas asociaciones pueden plantearse a nivel local, regional y nacional, así como a nivel internacional (Ginkel 2002: 349).

Como ya se ha indicado, la libertad académica guarda relación con la libertad de expresión sin ser derechos equivalentes, la libertad académica es un derecho fundamental restringido a un ámbito específico: la educación superior (Molina-Álvarez, Aguado-Romero, & Nettel-Barrera 2017: 5). Se entiende la libertad de expresión como el derecho a expresar libremente pensamientos e ideas sin afectar al bien común. El docente universitario tiene que contextualizar su libertad de cátedra, de tal modo que se convierta en una ayuda que le permita permanecer en el sistema y colaborar a lograr los objetivos institucionales (Gómez Arteta 2017: 94). La libertad de cátedra debe convertirse en una herramienta importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, que conlleve a una educación de calidad y por ende de profesionales altamente capacitados para enfrentar los retos de su desempeño.

La libertad de enseñanza cada día adquiere mayor relevancia en los campus universitarios, sin embargo, a lo largo de la historia no ha sido fácil considerarla dentro de las aulas y muchas veces no fue aceptada, en algunos casos censurada. El análisis histórico reveló que la libertad académica fue duramente conseguida a principios del siglo XVI en las universidades de Europa, con algunos académicos (v.gr. como Giordano Bruno) pagando por sus creencias con sus vidas, mientras que otros se mudaron a diferentes ciudades y países para escapar de la persecución, y continuar con su investigación y enseñanza sin censura o restricción (Karran T. 2009b: 278).

En América Latina este derecho se introduce con la reforma de la Universidad de Córdoba, en Argentina, promovida por los estudiantes y con el apoyo de algunos miembros del personal docente, que, en esos momentos, en su mayoría eran fieles representantes de los sectores dominantes y de los mismos intereses colonialistas que aún persistían (Hernández Arteaga 2009: 142).

La libertad de cátedra es entendida, dentro del modelo de la llamada universidad moderna, como la capacidad jurídica de los investigadores y profesores para investigar todo lo que deseen en términos de racionalidad deductiva o empírica, sin otra restricción que la propia libertad de los centros universitarios y de los alumnos (Molina-Álvarez, Aguado-Romero, & Nettel-Barrera 2017: 6). No tiene por qué apartarse de los reglamentos ni de la ética. Se entenderá, pues, por libertad de cátedra *“la facultad de que disponen los académicos para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema que consideren de interés profesional (Madrid R. 2013: 356).* Ver Ilustración 10. En esencia, la libertad de cátedra es la libertad de los académicos para perseguir la verdad de una manera consistente con las normas profesionales (Downs 2009: 4).



Ilustración 10 Facultades de la libertad de cátedra según Madrid R.

La conceptualización de la libertad de cátedra ha provocado controversias y largos debates, por ejemplo (Sánchez-Mendiola 2015:117) expresa que la libertad de cátedra

*“ha sido objeto de amplias discusiones, sobre todo cuando algún docente se va por la libre argumentando que la libertad de cátedra le da el privilegio de hacer lo que le venga en gana, provocando formidables conflictos académico-administrativos que pueden llegar al terreno legal”.*

La libertad de cátedra significaba en el siglo XIX que un determinado profesor podía recurrir ante los tribunales, si, por ejemplo, se le obligaba a enseñar una

determinada doctrina o se le prohibía manifestar sus convicciones científicas (González del Valle 1980: 317). A comienzos de la década de los noventa subsistieron algunas prácticas abusivas de la libertad de cátedra y no sólo de parte de los docentes, sino también de los estudiantes, que utilizaron la libertad de cátedra para, por ejemplo, tachar a docentes académicos (Gómez Arteta 2017: 96), buscando beneficios particulares o para silenciar criterios de estudiantes que no estuvieran acorde a lo que buscaba el docente. La libertad de cátedra se limitaba a proteger, en definitiva, al profesor funcionario frente a la censura por parte de la burocracia estatal competente en materia de enseñanza (González del Valle 1980: 317). Hoy en día, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra sirven como principios para la acción de quien ejerce la academia, para el desarrollo de las áreas de investigación y docencia, en consonancia con a los fines y valores de la entidad universitaria (Hernández Arteaga 2009: 142). Supone la facultad que ostenta todo profesor de transmitir en su actividad docente sus conocimientos como considere oportuno, de modo que pueda expresar sus ideas y convicciones científicas, técnicas, culturales y artísticas, además de elegir el planteamiento teórico y el método de enseñanza, sin más límites que los establecidos en la Constitución, en las leyes y los derivados de la organización de la enseñanza en la universidad (Fernández Y. 2017: 2).

El valor que se trata de garantizar con la libertad de cátedra es la *regularización permanente y eficaz* de la investigación, exposición y transmisión de contenidos científicos o humanísticos (Díaz L. B. 2010: 23); el derecho fundamental a la libertad de cátedra puede definirse como el derecho de quienes llevan a cabo la función de enseñar para desarrollarla con libertad (Fernández Y. 2017: 2).

La libertad de cátedra es también una proyección de la libertad ideológica y supone el derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes (Vidal Prado 2008: 72); implica la potestad del docente para realizar sus actividades de enseñanza conforme a lo que estime más adecuado para sus estudiantes, sin ceñirse a determinada corriente filosófica, política o de otra índole, que constituyan una ideología externa o que le sea impuesta (Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola, & Van Der Goes 2015: 173). En el contexto académico universitario, resulta de un valor incalculable la libertad de cátedra como un foro de discusión abierto y propicio, para dialogar y plantear ideas (Córdoba 2018: 108). Las universidades,

aun en el ejercicio de su autonomía, han de estar comprometidas con la libertad de cátedra, en cuanto condición adicional para el ejercicio pleno de su función, de la tarea que socialmente las justifica y da sentido precisamente a esa autonomía. (Hernández Arteaga 2009: 148).

La libertad de cátedra, o libertad de enseñanza del profesor, es la facultad que ostenta todo docente para transmitir sus conocimientos como considere oportuno, con independencia de que provengan o no de su propia labor investigadora. Es un derecho del docente e investigador también frente al Estado (Paule Ruíz & Cernuda del Río 2009: 25). Como se muestra en la Ilustración 11, es la libertad de introducir conceptos y temas necesarios para contextualizar, según la problemática del entorno y la concepción del mundo, la planificación y ejecución curricular, fomentando el libre desenvolvimiento laboral del docente, con respeto al marco legal (Gómez Arteta 2017: 97).

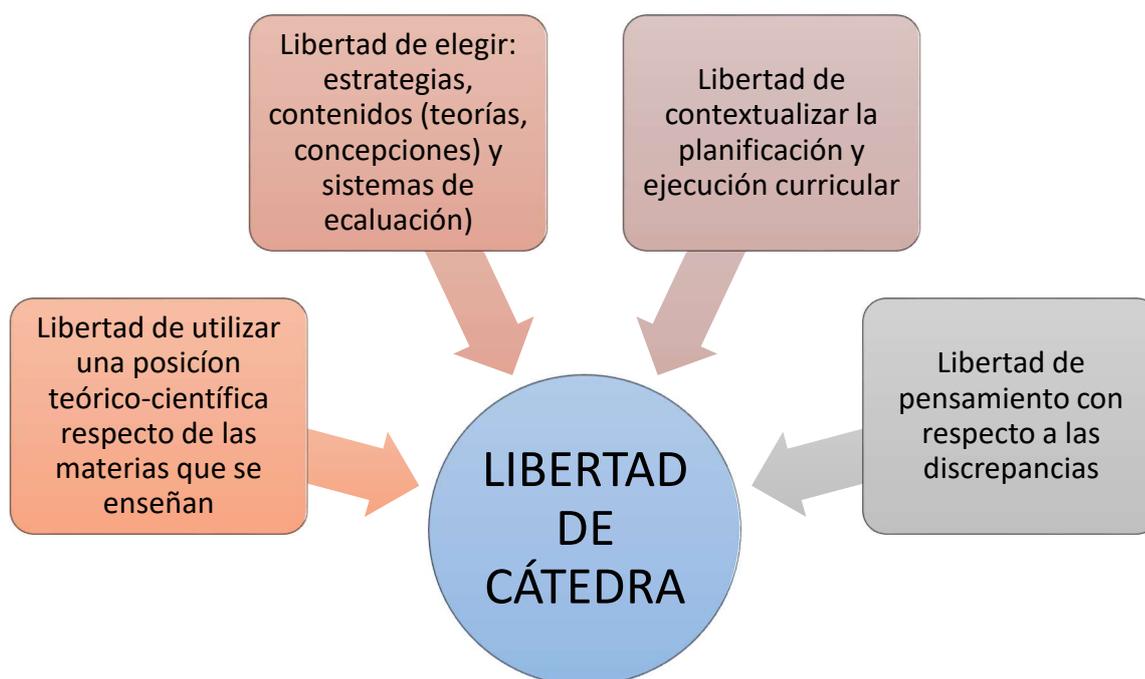


Ilustración 11 Definición de libertad de cátedra, reestructurado de (Gómez Arteta 2017: 97).

La libertad de cátedra no es exclusiva de la universidad pública o de la universidad privada. Los dos factores fundamentales que pueden afectar al alcance y contenido de la libertad de cátedra serán la naturaleza estatal o privada del centro docente, y el nivel de enseñanza en que se desempeña el puesto docente (Vidal Prado

2008: 71). El docente puede practicar la libertad de cátedra y a su vez, el estudiante basado en este mismo derecho, puede ofrecer resistencia en el campo del conocimiento, sustentado en la libertad de cátedra de la cual también forma parte.

Claramente, cuando la libertad académica varía entre los estados nacionales, la probabilidad de movilidad se reduce, es poco probable que el personal y los estudiantes deseen trabajar o estudiar en otra universidad, en la que la libertad académica que se les brinda sea significativamente menor que en su institución de origen (Karran T. 2009a: 290). Así pues, el respeto general a esta libertad promueve la movilidad de estudiantes y docentes que encuentran en la libertad de cátedra la oportunidad para trascender fronteras en el campo del conocimiento.

Por otro lado, la libertad académica también tiene una dimensión administrativa, que garantiza a las instituciones educativas independencia frente al Estado (Aarrevaara 2010: 61).

A continuación, en la Tabla 3.1 se puede encontrar un detalle de los principales conceptos de libertad de cátedra, según distintos autores.

Libertad de cátedra	Autor
La libertad de cátedra inicia con un hecho histórico, el juicio contra Sócrates, acusado de pervertir a la juventud ateniense.	(Córdoba 2018: 109).
Formalmente el derecho de los académicos a la libertad de cátedra se originó en la doctrina alemana.	(Madrid R. 2013: 356).
Desde la época medieval, ha significado libertad del profesor para enseñar.	(Altbach P. G. 2000: 206).
El concepto de <i>libertad de cátedra</i> existe desde hace un puñado de décadas.	(Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola, & Van Der Goes 2015: 170).
Se inserta dentro de los derechos de la ciencia y la cultura.	(Díaz L. B. 2010: 21),
Es necesaria, ya que el conocimiento se crea desafiando ideas.	(Karran T. 2009a: 191).
Aspectos importantes para la libertad académica son: autonomía institucional, derechos y libertades individuales, autogobierno y colegialidad, tenencia.	(Karran T. 2009a: 196).
Es un derecho fundamental que garantiza derechos de académicos y la formación de los estudiantes.	(Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola, & Van Der Goes 2015: 172).
Guarda relación con la libertad de expresión sin ser derechos equivalentes.	(Molina-Álvarez, Aguado-Romero, & Nettel-

	Barrera 2017: 5).
Es la facultad que disponen los académicos para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema que consideren de interés profesional.	(Madrid R. 2013: 356)
Es el derecho de quienes llevan a cabo la función de enseñar a desarrollarla con libertad.	(Fernández Y. 2017: 2).
Es una proyección de la libertad ideológica y supone el derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes.	(Tribunal Constitucional de España 1992)
Es la facultad que ostenta todo docente de transmitir sus conocimientos como considere oportuno.	(Paule Ruíz & Cernuda del Río 2009: 25).
No es exclusiva de una universidad pública o de una universidad privada.	(Vidal Prado 2008: 71).
Es la libertad de los académicos para perseguir la verdad de una manera consistente con las normas profesionales.	(Downs 2009: 4).

*Tabla 3.1 Aspectos importantes de la libertad de cátedra de acuerdo a varios autores.*

### 3.3 Tipos de libertad conexos a la libertad de cátedra

#### 3.3.1 Libertad de investigación

Dentro de la actividad académica, la investigación es fundamental para generar nuevos conocimientos tendentes a solucionar problemas apremiantes de la sociedad, un docente investigador es un profesional, que aparte de inculcar los conocimientos a los estudiantes genera nuevos y motiva con su ejemplo a sus alumnos a investigar. La libertad académica implica un derecho a la libre investigación dentro de la institución educativa, pero también la obligación de preservar la institución como un espacio en el que la libertad de investigación puede y tiene lugar, libre de intervención y censura (Butler 2017: 1).

El papel de un investigador puede ser diferente dependiendo del tipo de universidad y también puede diferir entre disciplinas dentro de una universidad única, entre instituciones de educación superior e instituciones de investigación y entre instituciones de los sectores público y privado (Aarrevaara 2010: 57). Independientemente del tipo de universidad, la libertad académica es necesaria para una universidad dedicada a la búsqueda del conocimiento en una sociedad democrática (De George 2003: 11) que fija su esperanza en la academia como fuente de nuevos descubrimientos y aportes para la colectividad.

El origen de la libertad de investigación científica muy difícilmente se puede establecer con precisión, pues los fundamentos filosóficos de su reivindicación van unidos a los de la libertad de pensamiento, la libertad de conciencia y la libertad de expresión, que son, en definitiva, los derechos que tendrán consagración positiva en las primeras declaraciones de derechos (Ahumada Canabes 2008: 13). Sin embargo, independientemente de su origen, la investigación sin restricciones compromete a realizar con éxito esta actividad en el campus universitario, en busca de nuevos conocimientos y descubrimientos que aporten y vinculen la academia con la colectividad. La libertad para investigar no es incompatible con la ética, no tiene por qué atentar contra ninguna forma de vida, y toda experimentación podrá y deberá estar basada en protocolos y normas apeados a precautelar la vida de diferentes seres, así como a la generación de productos que no representen riesgos de su consumo o manipulación. Con respecto al conocimiento y la ciencia, debemos entender que la libertad de investigación científica ampara la búsqueda del conocimiento en cualquier ámbito de la ciencia, entendida esta en un sentido amplio, comprendiendo tanto las llamadas ciencias duras como las humanidades (Ahumada Canabes 2012: 417), así como ciencias con un efecto fuertemente práctico, como las ingenierías o la medicina. La libertad para investigar precisa libertad para pensar, para expresar opiniones científicas, para compartir y publicar descubrimientos y aportes científicos. La libertad de investigación, que es necesaria para el progreso del saber, procede de la libertad de pensamiento (Chueca Rodríguez 2008: 14). El ejercicio docente está directamente relacionado con la investigación, el académico, aparte de difundir conocimientos en el aula, es un investigador, generador de nuevos saberes, actúa en un campo amplio inter y multidisciplinario, para lo cual necesita libertad de acción. El docente universitario no debe estar limitado a transmitir conocimientos, por cuanto es generador de estos, lo cual repercute en el deseo del alumnado para solucionar los problemas más urgentes de la sociedad. La libertad de investigación científica, en términos generales, garantiza la realización sin trabas de todas las actividades destinadas a la búsqueda del conocimiento, en cualquier ámbito del saber, sea que se desarrolle de manera individual o sea de manera colectiva, particularmente o dentro de instituciones públicas o privadas (Ahumada Canabes 2012: 413), siempre sustentada en protocolos, normas y procedimientos, así como códigos de ética que salvaguarden la libertad para investigar.

La libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación han ganado un espacio significativo que implica directamente al docente universitario, fijando su rol entre los grupos de pares con quienes debe lograr una cohesión social, culturalmente inducida por su autonomía como parte integral de la comunidad académica (Hernández Arteaga 2009: 17). Pero no es únicamente el docente el protagonista, en una educación moderna que busca como propósito final la calidad, sino que los estudiantes deben ser coprotagonistas de la investigación. Se considera que la investigación de los docentes sin participación de los estudiantes está incompleta.

Libertad de investigación científica es mucho más que la difusión de sus resultados, pues faculta al científico para, por ejemplo, elegir el objeto de estudio, escoger el tema, aspecto o tópico a investigar, el área del conocimiento a explorar o, lo que es igual, elegir una línea de investigación. Según sus intereses, inquietudes y motivaciones particulares (Ahumada Canabes 2012: 413), cada docente libremente se inclinará por un campo específico, sin presiones ni sugerencias de directivos, no deberá existir en el quehacer universitario una conminación a realizar tareas de investigación para las que no esté preparado el docente, pues esto lo llevará al fracaso y a dilapidar de recursos. La libertad para investigar es libertad para formular un proyecto de investigación y a su vez esta investigación estará relacionada con el campo de la formación profesional del maestro y de las materias que imparte.

Existe una diferencia evidente entre la libertad de cátedra y la libertad de investigación. La primera lo es sólo para el desempeño del encargo docente específico y la segunda presupone en ciertos casos el previo disfrute del status de científico o investigador (Chueca Rodríguez 2008: 11). Hoy en día en muchas universidades ya existe una diferencia entre docente y docente investigador, y mientras el mero docente únicamente imparte sus clases, el docente investigador va más allá, imparte sus clases, investiga, formula proyectos de investigación... La investigación debe tener incentivos académicos y económicos para que cada vez más profesionales se comprometan con la investigación libre, vinculada a la cátedra y en busca de soluciones para las necesidades más apremiantes de una sociedad globalizada y en constante cambio.

### 3.3.2 Libertad religiosa

La libertad ideológica se completa con la libertad religiosa, la libertad de culto forma parte de ésta como derecho a expresar esas creencias religiosas, siendo como son ambas libertades manifestaciones de la libertad de conciencia, su expresión esencial (Jeff Passe 2014: 102). Dentro de las diferentes libertades, la libertad religiosa despierta atención particularmente en el ámbito de la educación. Los educadores de hoy están acostumbrados a discutir conceptos de cultura, raza, clase y género, pero cuando se trata de religión, la mayoría de los maestros nuevos y muchos maestros experimentados están confundidos (Allgood 2016: 270) o presentan intereses particulares.

La sociedad moderna reconoce que la religión hace parte de la matriz cultural que brinda identidad a los pueblos, posibilita que el sujeto se desenvuelva a partir del ejercicio de esa libertad religiosa (Lara-Corredor, Casas-Ramírez, & Garavito-Villarreal 2015: 18). Es la libertad religiosa, pues, un derecho subjetivo de carácter fundamental que se concreta en el reconocimiento de un ámbito de libertad y de una esfera de *agere licere* del individuo (Jeff Passe 2014: 102).

En un mundo pluricultural y multirreligioso, con altos niveles de secularización social, el papel de la educación religiosa en las escuelas (especialmente en las escuelas financiadas por el Estado) ha inundado el debate político y académico en nuestro mundo, en un marco cada vez más comprometido con la integración y que busca reducir la confesionalidad de los estados (Garreta-Bochaca & Macia-Bordalba 2018: 1).

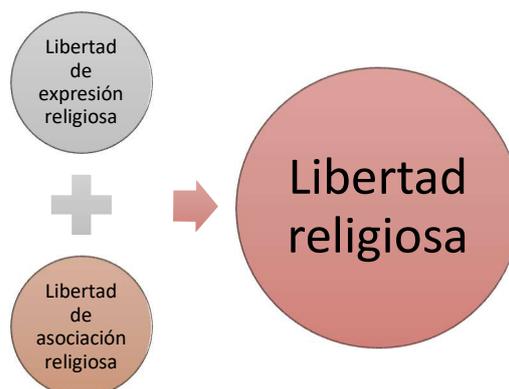
La precisión del concepto de libertad religiosa, que significa la libertad de tener una religión o no y vivir en consonancia con ello, nos exige distinguir de otros conceptos similares, aunque con contenido, alcance y extensión diferentes, como los de libertad de culto, tolerancia y libertad de conciencia (González 2015: 84), los ciudadanos tenemos el derecho a inclinarnos por una u otra religión, de acuerdo a nuestras convicciones y en completa libertad.

En España, relación a la personalidad jurídica y el reconocimiento estatal de las confesiones, adquiere particular relevancia la creación del Registro de Entidades

Religiosas conforme a lo dispuesto en el artículo 5 de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa (LOLR), en orden a la promoción de la libertad religiosa y teniendo presente su dimensión colectiva. Esto supone que el Estado asume la libertad religiosa como principio básico informador del sistema político en materia religiosa (Peña García 2018: 41), parte desde la libertad negativa que significa la abstención del Estado frente a los fenómenos religiosos; así como, la neutralidad para llevar a cabo una declaración de confesionalidad. El área de educación religiosa, por su aporte de sentido, busca la formación en la comprensión, alcance y ejercicio de la libertad desde lo religioso como forma de concretar las dimensiones trascendente, espiritual, religiosa y de sentido del sujeto (Lara-Corredor, Casas-Ramírez, & Garavito-Villarreal 2015: 18).

El objeto de la libertad religiosa es la fe cómo expresión de autonomía de la voluntad, como acto, y la fe como contenido de dicho acto, junto a la práctica de la religión en todas sus manifestaciones, sean éstas individuales, asociadas o institucionales, públicas o privadas, incluyendo la libertad para su enseñanza, predicación, culto, observancia, cambio de religión y profesión de la misma. Así, Allgood (2016: 270) cree que los educadores de las escuelas públicas no están adecuadamente preparados para manejar los múltiples desafíos, cuando la religión y la escolarización pública se cruzan.

La libertad de conciencia se identifica aquí con el derecho de determinar libremente su propia fe y credo. Estaríamos ante el primer momento de la libertad religiosa como “libertad religiosa pura”, como independencia suprema de las relaciones esenciales del hombre con Dios o como libre interpretación del principio fundamental de su creencia. La libertad de expresión religiosa, así como la libertad de asociación religiosa, responderían a los momentos posteriores del derecho a la libertad religiosa (ver Ilustración 12), libertades ambas vinculadas a los derechos fundamentales de expresión y asociación. Sin embargo, al comienzo de la segunda década del siglo XXI, existió una tensión palpable entre dos derechos humanos fundamentales, las libertades para la educación y la religión (Russo 2015: 17).



*Ilustración 12 Definición de libertad religiosa, según Russo.*

La libertad de conciencia, hace referencia a ese reducto íntimo del hombre donde se encuentran sus convicciones más profundas (religiosas, morales, ideológicas, filosóficas, políticas, entre otras), fuera del alcance de cualquier poder público; es un concepto más amplio que el de libertad religiosa, a la que incluye (González 2015: 84).

La libertad religiosa, incluye a su vez una vertiente negativa, en el sentido de no ser obligado a declarar sobre las propias creencias y poder rehusar la participación en actos contrarios a las mismas que, en definitiva, violentan las convicciones personales con la exigencia de realizar una actividad determinada. Sobre esta dimensión negativa, de la libertad religiosa se ha pronunciado explícitamente el Tribunal Constitucional de España (TCE) en la sentencia STC 177/1996, en la que sienta doctrina al resolver una demanda de amparo relativa a la participación del actor, un militar, en una parada militar con sentido religioso. El tribunal plantea la cuestión como un caso de conflicto entre el deber de disciplina y el derecho a la libertad de conciencia en su dimensión religiosa; por cuanto “el recurrente perseguía hacer valer la vertiente negativa de esa misma libertad frente a lo que considera un acto legítimo de intromisión en su esfera íntima de creencias...” lo cual, lo llevó a realizar actos contrarios a “su voluntad y convicciones personales”.

El Tribunal Constitucional español, en su sentencia 177/1996, fundamento jurídico noveno, dictaminó:

El derecho a la libertad religiosa del artículo 16.1 CE<sup>1</sup> garantiza la existencia de un claustro íntimo de creencias y, por tanto, un espacio de autodeterminación intelectual ante el fenómeno religioso, vinculado a la propia personalidad y dignidad individual. Pero, junto a esta dimensión interna, esta libertad, al igual que la ideológica del propio artículo 16.1 CE, incluye también una dimensión externa de *agere licere* que faculta a los ciudadanos para actuar con arreglo a sus propias convicciones y mantenerlas frente a terceros.

Consecuentemente, el TCE concibe la dimensión negativa de la libertad religiosa en su doble manifestación, la tradicional de no declarar sobre las propias creencias, y la consiguiente de rehusar la participación en actos contrarios a las mismas, lo cual significa el respeto a la libre determinación de las personas y el respeto a la objeción de conciencia.

Por otra parte, como dice (Rodríguez 2012) con cita de VILADRICH y FERRER, “el principio de la libertad religiosa permite el axioma de *la mayor libertad posible y la mínima restricción necesaria*”. Así pues, el respeto y reconocimiento del hecho religioso protagoniza las relaciones entre el Estado y las confesiones religiosas. Entonces, el principio de laicidad del Estado es asumido en el ordenamiento constitucional, pero desplazado a un segundo orden por el principio de libertad religiosa en función del respeto a la libertad negativa; es decir, el derecho, *inter alia*, protege la apostasía (Rawls 1995: 212) entendido como el derecho de abandonar la religión que profesa.

Se debe considerar, uno de los derechos que gobiernan la relación entre el Estado y las Iglesias, es el de la *laicidad*. La libertad y la igualdad religiosas son ante todo un derecho de carácter subjetivo, que se orienta bajo la teoría de la neutralidad.

Por último, y sobre la problemática suscitada en torno a la definición del concepto de entidades o entes religiosos, pretendió resolverse en el artículo 3 de la ley orgánica, que excluye de dicho concepto “las actividades, finalidades y entidades relacionadas con el estudio y experimentación de los fenómenos psíquicos o parapsicológicos o la difusión de valores humanitarios o espirituales u otros fines análogos ajenos a los religiosos” (Roca, 1993, pág.446).

---

<sup>1</sup> Constitución Española de 1978.

---

Pero, con seguridad, esta acotación no resuelve con precisión el concepto de asociación de tipo religioso que, en el marco de un ambiente cada vez menos dogmático respecto de lo religioso, será un concepto cada vez más abierto y omnicompreensivo, toda vez que se puede interpretar, incluso, que la Ley Orgánica de Libertad Religiosa renuncia realmente a establecer un concepto positivo de religión.

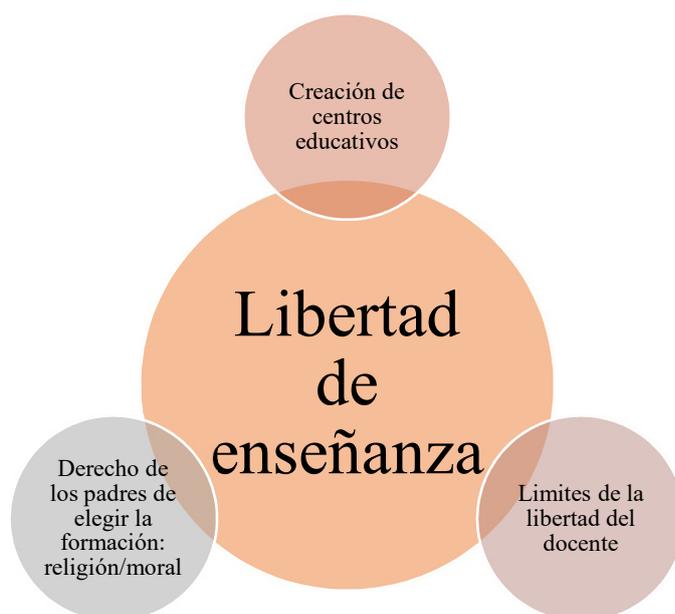
### **3.3.3 Libertad de enseñanza**

La libertad de enseñanza, comprendida plenamente desde el postulado central de la libertad de conciencia, engloba tanto el derecho de creación de centros educativos como la libertad ideológica en la transmisión del saber, sin olvidar, por supuesto, el derecho de los padres a elegir el tipo de formación, de educación, deseado para sus hijos. El derecho de la educación, ha sido referido anteriormente y esencialmente relacionado con la libertad de enseñanza, como elemento conformador del derecho a la formación de la propia conciencia en libertad y para la libertad. En este apartado relativo a la libertad de enseñanza, se hace especial énfasis en un derecho referido a la expresión de las ideas y creencias de la propia conciencia, ya sea fundando centros docentes, lo que incluye el derecho a establecer un ideario educativo propio, o impartiendo la enseñanza como profesional de la misma, sin olvidar la libertad educativa de los padres.

El Tribunal Constitucional español, en la sentencia 5/1981, fundamento jurídico séptimo, establece que la libertad de enseñanza es una “proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales”, lo cual se encuentra en concordancia con el artículo 9 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades u Fundamentales, según el cual, como recuerda Cotino Hueso (2007: 370),<sup>2</sup>incorpora, según dispone el artículo 10.2”. De lo expuesto, la libertad de enseñanza puede ser entendida en la Ilustración 13.

---

<sup>2</sup> Constitución española de 1978.



*Ilustración 13 Interpretación de la libertad de enseñanza.*

### 3.3.4 Libertad de fundación de centros docentes

Desde la libertad de enseñanza se reconoce a las personas físicas y a las personas jurídicas la posibilidad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales, estableciendo al mismo tiempo el mandato por el cual los organismos del sector público pertenecientes a las diferentes funciones del Estado coadyuvarán al cumplimiento de requisitos establecidos en el ordenamiento jurídico.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002, en el artículo 75 numeral 5 dispone lo que sigue:

“Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que impartan la enseñanza básica, satisfagan necesidades de escolarización, atiendan a poblaciones escolares de condiciones sociales y económicas desfavorables o que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. Además, tendrán preferencia aquellos centros que en régimen de cooperativa cumplan con las finalidades anteriormente señaladas. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta la demanda social de las plazas escolares en los centros”.

En España, la ley somete a régimen de autorización y control administrativo la libertad de creación de los tres tipos de centros docentes. El régimen de conciertos supone la aceptación de una serie de obligaciones para los centros concertados, tales

---

como la gratuidad de la admisión de alumnos. La libertad de enseñanza tendrá que moverse siempre dentro de límites más ceñidos que los de la pura libertad de expresión. Por lo cual, la Constitución Española, en su artículo 204, limita la libertad de expresión con el fin de proteger a la infancia y juventud, haciendo que esta libertad respete a los demás derechos fundamentales.

El Tribunal Constitucional, en su sentencia 77/1985, al referirse a las competencias del consejo escolar, establece que el límite máximo del derecho a la intervención en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, estaría en el respeto al contenido esencial de los derechos de los restantes miembros de la comunidad escolar. Así, existe libertad para generar y modelar distintas teorías y enfoques pedagógicos con un *modelo educativo*, mediante financiamiento de los poderes públicos, puntualizando los condicionales en que los centros educativos privados pueden recibir ayudas públicas.

De este modo, la sentencia 31/2018 del TCE pronuncia en su artículo 27.9: “en su condición de mandato al legislador, no encierra, sin embargo, un derecho subjetivo a la prestación pública”. Así pues, el legislador puede constitucionalmente determinar el criterio de financiación, al no existir, como afirma la jurisprudencia constitucional, un deber de ayuda a todos y cada uno de los centros docentes solo por el hecho de serlo. La ley puede condicionar tal ayuda a fin de que la libertad y la igualdad sean reales y efectivas, como pide el artículo 9.2 de la Constitución, de modo que el derecho de la subvención nace de la ley y no de la Constitución.

Por otra parte, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), en el artículo 34, ha delimitado la naturaleza de este derecho, sosteniendo que el derecho a “establecer un ideario educativo dentro de los principios de la Constitución”, da pie a que los centros tengan un carácter y orientación propio, enmarcados dentro del derecho de la libertad de creación. Por esta razón, (Villaverde Menéndez, Requejo Rodríguez, Presno Linera, Alaéz Corral, & Fernández Saralosa 1997: 263) detallan: “Esta especificidad aplica la garantía constitucional de creación de centros docentes que, en otro caso, no sería más que una expresión concreta del principio de libertad de empresa”.

Siempre hay que volver a la sentencia 5/1981 del Tribunal Constitucional español, justamente al principio de su andadura, cuando dijo:

“La existencia de un ideario, conocido por el profesor al incorporarse libremente o libremente aceptada cuando el centro se dota de tal ideario después de esa incorporación, no le obliga, como es evidente, ni a convertirse en apologista del mismo ni a transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor. El profesor es libre como profesional en el ejercicio de su actividad específica. Su libertad es, sin embargo, libertad en el puesto docente que ocupa, es decir, en un determinado centro, y ha de ser compatible, por tanto, con la libertad del centro. La libertad del profesor no le faculta por tanto para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario, simplemente podrá desarrollar su actividad en los términos que juzgue más adecuados y que, con arreglo a un criterio serio y objetivo, no resulten contrarios a aquel”.

### 3.3.5 Libertad ideológica

La Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948, en su Preámbulo, señala que la inspiración más elevada del hombre consiste en un advenimiento a un mundo en el que los seres humanos, liberados del terror y de la miseria, disfruten de la libertad de la palabra y de la libertad de creencias, para expresar su ideología sin restricciones.

La importancia de la declaración bastaría para justificar un estudio detenido y muy significativo de la libertad de creencias (Souto Paz & Souto Galván 2011: 53) coherente con lo expresado en el artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que reconoce:

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye a cambiar de religión o creencia, así como la libertad de manifestar su religión o creencia, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”.

La persona como individuo es, fundamentalmente, el sujeto activo del derecho de la libertad ideológica. Pero también se debe considerar a las *comunidades* (sujeto colectivo) como titulares de este derecho a la formulación del artículo 16.1 de la Constitución española, aunque semejante término fuese incluido en el mismo desde la perspectiva de la dimensión externa de la libertad religiosa, susceptible de ser ejercida colectivamente. La eficacia jurídica de este precepto puede extenderse igualmente al ejercicio colectivo o grupal de la libertad ideológica.

La libertad ideológica sería aquella referida a las convicciones de los individuos en relación a la posición del hombre en el mundo, libertad que entraña la prohibición de que el Estado influya sobre la formación y existencia de esas convicciones. De esta forma, Peralta Martínez (2012) enfatiza “el poder comportarse de acuerdo con las ideas y creencias personales, *además de tenerlas, poder manifestarlas*“, lo cual está determinado en el artículo 16 de la CE, relacionado a la protección y ejercicio de la libertad de pensamiento. Por lo cual, la conciencia individual o *foro interno* es solo un ámbito de la libertad ideológica, pues hay que incluir también la actuación hacia el exterior basada en las propias convicciones. En un sentido más particular, se puede analizar el Auto 1227/1988 del Tribunal Constitucional español: “la libertad ideológica que recoge el artículo 16.1 de la Constitución no constituye, como es obvio, una libertad interior, sino que dentro de su contenido esencial se incluye la posibilidad de su manifestación externa”. De igual manera, Celador Angón (2011: 33) sostiene que la libertad de expresión puede llegar a constituirse en una amenaza a la seguridad nacional, pues la externalización de una opinión o pensamiento, sin que su contenido pueda tener el propósito de conllevar a provocaciones audaces, tendría que evidenciar una alta relación entre las ideas expresadas y ciertos sucesos de violencia.

En la sentencia 120/1990 del Tribunal Constitucional, fundamento décimo, se reitera que:

“Ciertamente, la libertad ideológica, como así viene a latir en el planteamiento de los recurrentes, no se agota en una dimensión interna del derecho a adoptar una determinada posición intelectual ante la vida y cuanto le concierne y a representar o enjuiciar la realidad según personales convicciones. Comprende, además, una dimensión externa de *agere licere*, con arreglo a las propias ideas sin sufrir por ello sanción o demérito ni padecer la compulsión o la injerencia de los poderes públicos”.

En la época contemporánea, los Estados buscan su formalización con una imparcialidad ideológica. Como expresa, (Peralta Martínez 2012: 257) esta imparcialidad es una fuerte neutralidad ideológica, consecuencia de un largo y difícil proceso histórico. Los estados buscan la neutralidad ideológica, y esto hace que no puedan forzar una ideología o creencia. Esta idea se deja ver también en la sentencia 292/1993 del Tribunal Constitucional español, en su fundamento quinto:

“La libertad ideológica, en el contexto democrático gobernado por el principio pluralista que basado en la tolerancia y respeto a la discrepancia y diferencia, es com-

previsión de todas las opciones que suscita la vida personal y social, que no pueden dejarse reducidas a las convicciones que se tengan respecto del fenómeno religioso y al destino último del ser humano y así lo manifiesta bien expresamente el Texto constitucional al diferenciar, como manifestaciones del derecho, "la libertad ideológica, religiosa y de culto" y "la ideología, religión o creencias".

La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, así como la libertad de expresión, garantizadas por los artículos 9 y 10 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH), tendrían un alcance muy limitado si no fueran acompañadas de una garantía de poder compartir las ideas y creencias propias en comunidad con otros, particularmente a través de asociaciones de individuos que tengan las mismas creencias, ideas o intereses. Pues, la libertad no es individualismo, es procurar colectividades de pensamientos sinérgicos que permitan en conjunto solucionar problemas.

### **3.4 Contenido del derecho a la libertad de cátedra**

El contenido esencial de la libertad de cátedra consiste en el conjunto de facultades que son necesarias para que el derecho fundamental sea reconocible. Viene determinado, en primer lugar, por la posibilidad del docente de expresar libremente sus pensamientos, ideas y opiniones, en el ejercicio de su función. De este modo, Sonia Rodríguez Boente ha explicado:

“Coincido plenamente con Enriqueta EXPÓSITO, quien por lo demás incorpora a ese contenido esencial una puntualización y un elemento nuevo. Así, la autora entiende que esas ideas y opiniones que el docente puede expresar libremente deben tener necesariamente relación con la disciplina impartida. Y éste sería el segundo elemento del contenido esencial de la libertad de cátedra. Se trata de una puntualización absolutamente pertinente. Además, en tercer lugar, se debe incluir la facultad del docente de adoptar en sus explicaciones el método que considere más conveniente. Y así quedaría conformado el contenido esencial del derecho” (Rodríguez Boente 2004: 246).

El Tribunal Constitucional se ha referido al contenido de la libertad de cátedra en la tantas veces mentada sentencia 5/1981. En ella estableció la distinción entre lo que llamó contenido negativo y contenido positivo de la libertad de cátedra. El primero habilita al docente para “resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada”, de tal manera que libertad de cátedra sería, en este sentido, “noción incompatible con la existencia de una ciencia o una doctrina oficiales”.

---

El contenido positivo de la libertad de cátedra vendría determinado por una serie de facultades que corresponderían al docente en relación con la materia que imparte y los métodos pedagógicos que puede utilizar en la transmisión de sus conocimientos. Pues bien, de acuerdo con esta sentencia, mientras el contenido negativo de la libertad de cátedra, de esta faceta de la libertad de cátedra como derecho de resistencia, serían detentadores todos los docentes, con independencia del nivel educativo en el que ejerzan su actividad, siempre que lo hagan en un centro público, del contenido positivo de la libertad de cátedra en toda su dimensión sólo podrían disfrutar los docentes universitarios, mientras que ese contenido se vería limitado en niveles educativos inferiores.

La libertad de cátedra es un derecho fundamental que, como todos, está sujeto a límites. Es cierto que cada docente tiene el derecho a poder expresar su ideología y pensamientos en el ejercicio de su función docente, pero no de forma absoluta; tiene la obligación de contrastar con otros pensamientos, debe dejar que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico, el docente no puede ser el dueño de la verdad, por cuanto ésta, debe ser concebida por cada estudiante en el marco de su libertad de conciencia y desarrollo de la personalidad.

### **3.4.1 Contenido esencial: negativo y positivo**

En el ejercicio de la docencia, es común referirse a la libertad de cátedra y debatir su contenido y alcance; sin embargo, como quedó expuesto supra, esta varía dependiendo del contexto en la que se desarrolla. El contenido de la libertad de cátedra limita el ejercicio de la discrecionalidad con la que pueda actuar el docente; así como, evita indeterminaciones o vaguedades normativas que puedan llevar a su desnaturalización. En el caso ecuatoriano y español, la Constitución ecuatoriana y la española no desarrollan el contenido de la libertad de cátedra y consecuentemente el establecimiento de límites del mismo.

Tal contenido es gradual y dependerá del contexto en el que se desarrolle la función docente. En Ecuador, esta libertad es exclusiva en la educación superior, mientras que en España alcanza a todos los niveles, con las limitaciones ya reseñadas. A partir de las premisas *indicadas*, la libertad de cátedra se encuentra articulada

por un contenido esencial, negativo y otro positivo, los dos desarrollados por el Tribunal Constitucional, el cual, en materia de educación, cuenta con “una regulación constitucional desde hace veinticinco años, con una jurisprudencia ... bastante clarificadora del contenido y sentido de la misma” (Llano 2006: 170).

Por ende, “la libertad de cátedra ha estado históricamente vinculada al reconocimiento de otras libertades (de opinión, de credo religioso, de prensas, etc.)” (Simón López 1995: 120), razón por la que es natural la expectativa que sienten los docentes por conocer con certeza los aspectos inherentes a las libertades en su desempeño y su incidencia directa en el quehacer educativo como un derecho.

### **3.4.2 Contenido esencial**

El contenido esencial de este derecho, es decir, el conjunto de facultades que son imprescindibles para que el derecho sea identificable, “viene determinado, en primer lugar, por la posibilidad del docente (en este caso docente universitario) de expresar libremente sus pensamientos, ideas y opiniones en el ejercicio de su función docente” (Rodríguez Boente 2004).

Por otra parte “la separación entre enseñar y examinar o, si se quiere, la exclusión del *ius examinandi* del contenido esencial de la libertad de cátedra encuentra también apoyo en la Jurisprudencia Constitucional (...) FJ3 de la sentencia 217/1992” (De Prada García 1998: 436), lo que quiere decir, que la facultad que posee el docente para evaluar a los estudiantes no forma parte de la libertad de cátedra, por cuanto, está sujeto a los idearios de la institución de educación.

En el mismo orden de ideas y respecto a la aplicación de lo expuesto en el párrafo anterior, en relación a los centros de titularidad privada, la sentencia 5/1981 del Tribunal Constitucional señaló que “la libertad de cátedra del profesorado de estos Centros (privados) es tan plena como la de los profesores de los Centros Públicos”.

Por el contrario, respecto a la determinación por parte del docente de un ideario, no es parte de la libertad de cátedra, ya que, a decir del Tribunal Constitucional de España, forma parte del contenido esencial del derecho de dirección del centro de educación, el cual, de acuerdo con lo expuesto por el Tribunal, puede ser observado

desde dos puntos de vista. Uno, el positivo, “implica el derecho a garantizar el respeto al carácter propio y de asumir en última instancia la responsabilidad de la gestión, especialmente mediante el ejercicio de facultades decisorias en relación con la propuesta de Estatutos y nombramiento y cese de los órganos de dirección administrativa y pedagógica y del Profesorado” (Castillo Córdoba 2004: 23). Otro, el negativo, cuyo “contenido exige la ausencia de limitaciones absolutas o insalvables, o que lo despojen de la necesaria protección” (Castillo Córdoba 2004: 23).

Cabe aclarar que, en la legislación española, la libertad de cátedra tiene su sustento en el artículo 20.1.c, y no en el artículo 27, por cuanto el primero regula el derecho de comunicación, mientras que el segundo regula el derecho de educación. A partir de ese dato, resulta que

“Aunque tradicionalmente por libertad de cátedra se ha entendido una libertad propia sólo de los docentes de enseñanza superior o, quizás más precisamente, de los titulares de puestos docentes denominados precisamente cátedras (...), resulta evidente a la vista de los debates parlamentarios (...), que el constituyente de 1978 ha querido atribuir esta libertad a todos los docentes, sea cual fuere el nivel de enseñanza en el que actúan y la relación que media entre su docencia y su propia labor investigadora” (Castillo Córdoba 2004: 98)

Es decir, desarrolló el derecho de libertad de cátedra para todos los docentes en todos los niveles de educación, independientemente de si pertenecen a centros públicos o privados; es decir,

“(...) la libertad de expresión, reconocida en el artículo 20.1, párrafo a), de la Constitución, supone el derecho que ostenta cualquier persona a comunicar o exteriorizar libremente, bien de manera directa, bien a través de medios de difusión, sus ideas, opiniones o pensamientos. La libertad de cátedra, por contrario, no se agotaría en el derecho a la libre expresión de ideas u opiniones, sino que su contenido incluiría igualmente otras facultades que, si bien serían instrumentales al propio derecho de la libertad de expresión, excederían de su ámbito y cuyo fundamento último residiría en la propia naturaleza y finalidad del derecho como un derecho ejercitable en el campo de la enseñanza” (Castillo Córdoba 2004: 101-102).

Sin embargo, Salguero manifiesta que

“Lo que sucede es que, en la práctica habitual, y salvo excepciones, se hace coincidir la evaluación del profesor con la facultad burocrático-administrativa de «examinar». De hecho, va unida al control de los conocimientos, como elemento intrínseco de la tarea docente, con la facultad examinadora [...]. Aunque la facultad de examinar no forma parte del contenido esencial de la libertad de cátedra, sí atañe a los contenidos

didáctico-pedagógicos que constituyen elementos básicos del ejercicio de dicha libertad” (Salguero 1997: 89)

Por lo demás, la libertad de cátedra, en el sentido expuesto en la sentencia constitucional de 12 de noviembre de 1996, 179/1996, siguiendo el criterio de establecido en la sentencia 217/1992 del Tribunal Constitucional, "la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones, que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente pero sí predominantemente negativo", a lo que se agrega que "por ello mismo (...), la libertad de cátedra no puede identificarse con el derecho de su titular a autorregular 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"

De este modo, y como lo explica Salguero, el contenido mínimo esencial de la libertad de cátedra consiste en “no someterse a ideas científicas impuestas, a orientaciones que impliquen un determinado enfoque de la realidad natural o social y a imposiciones que deriven de una ciencia oficial” (Salguero 1997: 84), por cuanto “también forma parte del contenido esencial -desde una vertiente positiva- la posibilidad de expresar libremente ideas y convicciones científicas racionalmente asumidas por el profesor en relación con una disciplina académica en tres momentos: investigación, transmisión y elección-aplicación del método “en el proceso de la comunicación” (Salguero 1997: 84)

Asimismo, Lozano Cutanda concluye que

“la garantía de la libertad de cátedra, en cuanto norma objetiva de valor, impone en la enseñanza superior que la libertad e independencia de los profesores en el ejercicio de su función se asegure tanto frente a injerencias extrañas a la Universidad -lo que se consigue garantizando plenamente la autonomía universitaria-, como frente a los demás miembros de la comunidad universitaria (alumnos y personal de administración y servicios), reconociendo la participación de los profesores en los órganos de gobierno de la Universidad y el carácter determinante o decisivo de dicha participación cuando se trate de la adopción de decisiones con influencia directa en la función docente y que delimitan, por tanto, el ámbito de ejercicio de la libertad” (Lozano Cutanda 1995b: 112-113).

---

Explicado el contenido esencial de la libertad de cátedra diferenciada, *inter alia*, de cualquier facultad de examinar, conviene abordar lo que la jurisprudencia del máximo interprete constitucional español y la doctrina han denominado contenido negativo y positivo.

### 3.4.3 Contenido negativo

La libertad de cátedra posee un contenido negativo, el cual, en el caso español, ha sido explicado por el tribunal en la sentencia 5/1981, que en su fundamento noveno señaló que

“En los centros públicos de cualquier grado o nivel la libertad de cátedra tiene un contenido negativo uniforme en cuanto que habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, es decir, cualquier orientación que implique un determinado enfoque de la realidad natural, histórica o social dentro de los que el amplio marco de los principios constitucionales hace posible. Libertad de cátedra es, en este sentido, noción incompatible con la existencia de una ciencia o una doctrina oficiales”.

Consecuentemente, el ejercicio de la libertad de cátedra en sentido negativo garantiza constitucionalmente la función docente en cuanto a un posible control u orientación ideológica, lo cual marca una especie de resistencia frente a doctrinas oficiales de centros del sistema de educación.

Por otra parte, Castillo Córdova respecto a este contenido señala que “consiste en una prohibición genérica dirigida a determinados terceros, con la finalidad de evitar intromisiones o intervenciones ilegítimas en el ejercicio de la labor docente, de modo que el profesor tenga la posibilidad de desarrollarlo libremente” (Castillo Córdova 2006: 328).

Frente a esto, De Puelles manifiesta que la libertad de cátedra “nace como derecho de libertad, de defensa o delimitación donde el Estado no puede ni debe inmiscuirse ya que repugna a la conciencia del ciudadano que el Estado pretenda imponer una verdad oficial por medio de la enseñanza” (De Puelles Benítez 2006: 39); es decir, nace como resistencia al adoctrinamiento por parte de los gobiernos de turno.

Al respecto, el Tribunal Constitucional en el primer párrafo de la fundamental sentencia 5/1981 alegó que “Cualquier intromisión de los poderes públicos en la

libertad de cátedra del profesor sería así, al mismo tiempo, violación también de la libertad de enseñanza del propio titular del centro”. Sin embargo, el ejercicio de esta libertad no se vulnera por el hecho de establecer como límite “de la libertad de enseñanza de los profesores el respeto al ideario propio del centro”, sin que esto signifique una restricción de los métodos de enseñanza que el docente aplique en la cátedra.

Más adelante, el mismo Tribunal en sentencia 217/1992, fundamento segundo, hizo saber que “en cuanto libertad individual del docente, es en primer lugar y fundamentalmente, una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función”. Consecuentemente, se convierte en “la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente pero sí predominantemente, negativo”.

### **3.4.4 Contenido positivo**

El contenido positivo de la libertad de cátedra es amplio en la cátedra universitaria, sin que esto signifique libertad absoluta. Vendría determinado por una serie de facultades que corresponderían al docente en relación con la materia que imparte y los métodos pedagógicos que puede utilizar en la transmisión de sus conocimientos. De acuerdo lo expuesto *supra*, del contenido negativo de la libertad de cátedra, de la faceta de la libertad de cátedra como derecho de resistencia, serían detentadores todos los docentes, con independencia del nivel educativo en el que ejerzan su actividad, siempre que lo hagan en un centro público. Del contenido positivo de la libertad de cátedra, en toda su dimensión, sólo podrían disfrutar los docentes universitarios, mientras que ese contenido se vería limitado en niveles educativos inferiores. Así fue ratificado por el Tribunal en la sentencia 5/1981, al observar que “(...) la libertad de cátedra tiene también un amplio contenido positivo en el nivel educativo superior...”.

“De acuerdo con la jurisprudencia, debe entenderse que, en relación con las normas reglamentarias antes citadas, el profesor recurrente viene obligado a desempeñar su

---

función en el contexto marcado oficialmente y, en particular, de acuerdo con el programa establecido con antelación”

Ahora bien, CASTILLO CORDOVA ha manifestado que “las facultades de hacer que conlleva este contenido positivo de la libertad de cátedra son las indispensables para el desarrollo de toda la labor docente...”. Entre ellas el autor se refiere a “todas las facultades referidas tanto a la libre creación y transmisión de mensajes educativos como a la libre determinación del método de transmisión de los mensajes” (Castillo Córdova 2004: 33).

En cualquier caso, aunque en el ámbito de la enseñanza superior sea muy amplio el margen de actuación de los docentes, existen también límites, que son los que, a la postre, van a enmarcar y concretar el contenido de la libertad de cátedra en el día a día de la labor del que enseña. Algunos límites son los que vienen determinados por la propia Constitución, pero hay otros que vendrán también establecidos en la legislación de desarrollo, sobre todo por lo que respecta a la enseñanza universitaria, y que principalmente derivan de las necesidades de la organización de la docencia (Vidal Prado 2008: 73).

### **3.5 Alcance del derecho a la libertad de cátedra**

El tribunal constitucional en la sentencia 5/1981, en su FJ10 párrafo 3 fue enfático al señalar que “el profesor es libre como profesor, en el ejercicio de su actividad específica”. El artículo 10 numeral 1 de la Constitución Española, así como el artículo 61 numeral 5 de la Constitución de la República de Ecuador se refieren al libre desarrollo de la personalidad, limitado por los derechos de los demás y el sistema jurídico. Como dice Peter Häberle, "la educación como formación es la otra cara de toda libertad fundamental, también y precisamente en «la Constitución del pluralismo»" (Cámara Villar 2017: 5).

La libertad de cátedra es un derecho fundamental que, como todos, está sujeto a límites que circunscriben su alcance. Es cierto que cada docente tiene el derecho a poder expresar su ideología y pensamientos en el ejercicio de su función docente, pero no de forma absoluta; tiene la obligación de contrastar con otros pensamientos, debe dejar que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico, por cuanto el docente

no puede ser el dueño de la verdad, la verdad debe ser concebida por cada estudiante en el marco de su libertad de conciencia y desarrollo de la personalidad.

Como bien lo señala Vivanco Martínez,

“Si bien en la enseñanza formal existen planes de estudio, ello no impide que el profesor pueda orientar la enseñanza que imparte de acuerdo a sus principios y valores y que tenga libertad para expresar sus criterios. Por esto, la enseñanza no tiene más limitaciones que las que la Constitución impone y que son la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La libertad de cátedra debe ser relacionada con la libertad de expresión, pues la primera es primordialmente una manifestación de la segunda en el ejercicio de la función docente, además de la libertad ideológica, la libertad de enseñanza y la autonomía universitaria” (Vivanco Martínez 2007: 6).

A partir de lo antes expuesto, se advierte que la libertad de cátedra no significa poseer una total libertad de enseñar, dado que el profesor está sujeto al ideario y al rigor científico. Para Rodríguez Coarasa citado por (Vivanco Martínez 2007: 6-7) “la libertad de cátedra no ampara la exposición de doctrinas contrarias a los postulados científicos ni aquéllas que se realicen al margen de la enseñanza”, así como tampoco

“(…) se puede confundir el ejercicio libre de la libertad de cátedra con el incumplimiento de la relación laboral. Al igual que cualquier otro trabajador, el profesor está sometido a los deberes que su función comporta (sometimiento a horarios, cumplimiento del programa de la asignatura…), por tanto, la no sujeción a los horarios laborales, la ineptitud del profesor en su función docente o, en general, el incumplimiento de los deberes estipulados en su contrato, nada tienen que ver con la libertad de cátedra, sino que se trata de situaciones sometidas al marco de las relaciones laborales, de forma tal que ante un posible despido, no podrá alegarse, en estos casos, vulneración de la libertad de cátedra (Vivanco Martínez 2007: 7).

No hay libertad sin límites, esos límites están establecidos por la responsabilidad y la pertinencia. Las organizaciones universitarias deben mantener un nivel razonable de organización y responsabilidad. Las universidades receptoras y responsables deben abordar los problemas del siglo XXI, como una sociedad basada en el conocimiento y la globalización y su impacto en el mundo académico (Ginkel 2002: 348). La libertad de cátedra no es exclusiva de una universidad pública o de una universidad privada. Los dos factores fundamentales que pueden afectar al alcance y contenido de la libertad de cátedra serán la naturaleza estatal o privada del centro docente y el nivel de enseñanza en que se desempeña el puesto docente (Vidal Prado 2008: 71).

---

La libertad de cátedra encuentra su límite en los programas de estudio, siempre y cuando se encuentren adecuados formal y materialmente a las normas del sistema jurídico, en observancia al respeto de los derechos que se derivan de la dignidad humana.

La vida privada del profesor, en el marco de su libertad negativa, es en todo caso un ámbito exento del deber de respeto al ideario, como afirma Tomás y Valiente en su conocido voto particular: “El respeto al ideario del centro sólo puede impedir a los profesores aquellas conductas docentes (...) que pongan en peligro el carácter ideológico de las actividades docentes de dicho centro, pero el ejercicio de derechos fundamentales o libertades públicas, o las conductas llevadas a cabo al margen de la institución escolar, no pueden ser considerados como contrarios al ideario del centro, ni podrán ser causa justa de rescisión del contrato de cualquier profesor”.

Igualmente, Lozano Cutanda manifiesta que “el derecho a la libertad de cátedra no se limita, por tanto, a establecer un ámbito de competencias negativas o delimitaciones relativas al obrar de los poderes público”; por el contrario, “se configura también como una norma objetiva de valor que constituye un principio de ordenación de todos los ámbitos vitales a los que afecta y que implica a los poderes públicos en su plena realización” (Lozano Cutanda 1995b: 110). No basta con la participación metodológica activa del docente ni con la participación en el gobierno universitario a través de sus representantes, es necesario que en la elaboración de los programas de estudio o idearios del centro educativo los docentes tomen parte y debatan académicamente en su construcción, solo así el sistema se democratizará y será progresivo el derecho a la libertad de cátedra concatenado al libre desarrollo de la personalidad, por citar, como derechos derivados de la dignidad humana.

Consecuentemente, la libertad de cátedra no es simplemente libertad de enseñar; por el contrario, se refiere además a una específica libertad de expresión en el ejercicio de la enseñanza. El contenido será diferente en relación al grado y naturaleza del centro docente, a la edad de los alumnos, a la materia que se imparte, pero la libertad mantiene su naturaleza y se ejerce de modo pleno, debiéndose respetar siempre su contenido esencial, ver Ilustración 14.



*Ilustración 14 Alcance del derecho a la libertad de cátedra.*

El contenido de la libertad de cátedra tiene relación directa con la asignatura que se imparte, si esta es práctica o meramente teórica, el docente tiene la libertad para aplicar métodos y técnicas de enseñanza que conlleve al aprendizaje significativo; el ordenamiento jurídico es fundamental, en la libertad de enseñanza, se respeta la Constitución y normas establecidas, el profesor actúa apegado a derecho; cuando se hace referencia a la edad de los alumnos se denota que la libertad de cátedra puede variar en función de la edad que ellos presenten, ya que no es igual desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel primario que a nivel universitario; la libertad de cátedra no es exclusiva para un tipo de institución pública o privada, se aplica en ambos casos, sin embargo puede sufrir variaciones dependiendo de la naturaleza de la institución; finalmente el nivel de formación, es decir educación primaria, secundaria o superior que a su vez tiene estrecha relación con la edad de los estudiantes, presenta un vínculo directo con los contenidos de la libertad de cátedra, estudiantes de edades inferiores no son críticos de esta libertad, no obstante alumnos universitarios pueden exigir la libertad de enseñanza como un derecho a recibir la enseñanza omitiendo responsabilidades.

La libertad de cátedra no está aislada de otras libertades, se sustenta en la libertad de expresión, tampoco es la libertad del docente para expresar sus pensamien-

---

tos de acuerdo a sus propios intereses, es la libertad para enseñar apegado a la normativa y la autonomía universitaria, respetando siempre la constitución y las leyes vigentes.

Luego de la revisión y análisis del concepto de libertad de cátedra, se concluye que, a pesar de múltiples definiciones de acuerdo a varios puntos de vista de diferentes autores, la libertad de cátedra es la libertad del docente para impartir los conocimientos en el aula, acorde a una planificación docente en apego estricto a la normativa y respeto institucional. Esta libertad de enseñanza no se confundirá con libertad del docente para actuar de acuerdo a intereses personales, en todo momento tendrá como centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, por lo tanto, a través de la libertad de cátedra se garantizará la aprensión de nuevos conocimientos y destrezas de los estudiantes.

Por medio de la academia se busca generar nuevos conocimientos, la educación universitaria ha evolucionado a lo largo de los tiempos hasta el presente siglo, no se trata de una simple actividad de aula, hoy en día los maestros de las universidades van más allá, cuentan con formación de cuarto nivel y experticia para dictar sus clases, esto conlleva a desarrollar investigación para generación de nuevos conocimientos, tendientes a solucionar problemas urgentes de la colectividad; para obtener mejores resultados, es necesario desarrollar el proceso con libertad para enseñar, investigar, y transmitir los conocimientos, así como para publicar los descubrimientos relevantes.

En cuanto a la libertad religiosas el docente deberá desistir de comentar y opinar con respecto a creencias religiosas que presenten los estudiantes y que a su vez éstas no coincidan con sus pensamientos, no es labor del docente contradecir, insinuar o guiar al alumno sobre aspectos de religión que no le competen. Cada estudiante dentro del aula es un mundo, por lo tanto, con sus propios principios, creencias e inclinaciones que por mucho que se alejen del pensamiento docente, la libertad religiosa no limitará el aprendizaje del estudiante.

La libertad para investigar, garantizará al docente la posibilidad de planificar y ejecutar planes, proyectos y programas de investigación, ceñido al estricto respeto

a las diferentes formas de vida. El docente, amparado en la búsqueda y generación de nuevos conocimientos, actuará siempre sustentado en la ética, la moral y el respeto a la vida, libertad de investigación no se confundirá con libertad del docente para actuar alejado de las normas y principios, tanto éticos, morales, así como también legales.

Por lo tanto, para la universidad ecuatoriana, reviste fundamental importancia lo presentado en este capítulo, ya que brinda al docente un horizonte claro de los alcances y limitaciones de la libertad de cátedra, así como todos los aspectos inherentes a su aplicación.

*“Hermano mío, si difieres de mí en vez de lesionarme, me enriqueces”.*

Antoine de Saint-Exupéry

CAPITULO

# 4

## Ámbitos de la libertad de cátedra

Es necesario iniciar este capítulo señalando, que tanto la doctrina cuanto la jurisprudencia entienden la libertad de cátedra como la elección libre del contenido, método, objeto y forma en el desarrollo de la educación, así como su protección ante injerencias externas. El núcleo de este derecho implica ser libres de recibir instrucciones oficiales en varias condiciones (Krüger H. 1999) con ciertos matices dependiendo del nivel de educación, su relación con la libertad de investigación, su naturaleza pública o privada, que son objeto de estudio en el presente capítulo.

No obstante, este derecho es mucho más amplio, va desde la libertad del método de enseñanza, de evaluación, de contenidos, hasta la capacidad para rechazar las instrucciones oficiales. Incluye también todas las decisiones no reguladas legalmente, ya sea a través de normas sobre exámenes y estudios o por medio de la exigencia de requisitos necesarios para asegurar el ejercicio cotidiano de la enseñanza.

Siguiendo ese orden de ideas, se debe señalar que la libertad de cátedra es un concepto sumamente amplio y complejo, que se ha desarrollado y perfeccionado a lo largo del tiempo hasta constituirse en la actualidad como un instrumento eficaz para la generación y difusión del conocimiento y, consecuentemente, el desarrollo de los pueblos, siendo obligación del Estado y de los involucrados en el proceso educativo el respetarla, de sus titulares de exigirla y ejercerla y de la academia de realizar esfuerzos para su estudio, investigación, profundización y puesta en práctica.

Por todo ello, se hace indispensable estudiar los ámbitos en los que se desarrolla la libertad de cátedra, siendo estos en primer lugar los distintos niveles de enseñanza que varían tanto en los tipos, cuanto en el reconocimiento o no de la libertad de cátedra en ellos. Se va a desarrollar en la segunda parte del capítulo la libertad de cátedra y la libertad de investigación en conjunto para entender que son conceptos inseparables en la educación superior actual, ya que la docencia requiere de investigación, para llegar a la conclusión de que ambas tienen que ejercerse con libertad para que cumplan su objetivo fundamental, que es el desarrollo de los pueblos.

Por último, es necesario entender la libertad de cátedra desde la naturaleza de los centros, dividiéndolos entre las instituciones públicas y privadas, lo que permitirá entender, tomando como base el caso español, que la libertad en los centros públicos requiere de lo que se llama la neutralidad ideológica para prevenir las intromisiones de cualquier índole, y en los centros privados se reconoce el derecho a crear centros y de ahí se desprende la facultad de su titular de establecer el ideario educativo.

Carlos Vidal Prado (2008), en su estudio de la sentencia del tribunal constitucional 5/1981, señala que los ámbitos de la libertad de cátedra pueden variar por dos factores. El primero hace referencia a la naturaleza del centro docente, público o privado, y al nivel o grado educativo; y el segundo implica el estudio de la confrontación entre la libertad para crear centros con un ideario propio y la libertad de cátedra. Esto permite entender que la libertad de cátedra tiene gran influencia en el ejercicio de la docencia e investigación.

Por todo lo anotado, se hace indispensable el estudio de la libertad de cátedra en sus diferentes ámbitos (niveles de enseñanza, la naturaleza pública y privada de

---

los centros y la relación existente entre la libertad de cátedra y libertad de investigación) para tener una concepción integral sobre el espacio en el que se desarrolla, así como su contenido, objeto y alcance.

## **4.1 La enseñanza universitaria y otros niveles educativos**

Para estudiar la libertad de cátedra en la enseñanza universitaria y en otros niveles educativos, es necesario mencionar que los ámbitos en los que se desarrolla esta libertad dependen de la condición privada o pública del centro docente, así como del nivel de enseñanza de la institución, produciéndose en mayor medida en el nivel superior (Vidal Prado 2008), en España, o únicamente en la educación superior, en Ecuador, pues en este país así delimitó este derecho la Constitución de 2008. Se entiende de esta forma que la libertad de cátedra no se puede aplicar solo en la enseñanza universitaria, sino también en otros niveles, lo que permite dimensionar su alcance. La libertad de cátedra en la actualidad no es privativa de la educación superior, sino que se extiende a otras esferas, con excepción del caso ecuatoriano.

En sus inicios, esta libertad era interpretada como un derecho reservado únicamente para la educación universitaria, con una noción restrictiva. No obstante, en la actualidad se encuentra recogida en el artículo 20.1 de la CE, que extiende la libertad de cátedra a todos los docentes, independientemente de su nivel educativo o el tipo de centro (Rosales & Sanz 2019).

Así lo señala Roberto Suárez, quien considera que en el artículo 20.1 c) de la Constitución ha extendido a niveles no universitarios este derecho, idea que ha sido desarrollada en la sentencia 5/1981 (Suárez Malagón 2011: 428). El artículo 20.1 de la CE reconoce el derecho a la libertad de expresión por cualquier vía, a la producción científica, a la libertad de cátedra y a comunicar y recibir información veraz por cualquier medio.

Lo primero que merece ser resaltado es la innegable relación entre el derecho a la libertad de expresión y la libertad de cátedra, ya que ambos buscan una igual idea, que es la de transmitir información (libertad de expresión) y conocimientos (libertad de cátedra), sin más limitaciones que las establecidas en la Constitución.

Inclusive la Corte Constitucional del Ecuador ha sostenido, en la sentencia número 002-16-SIA-CC de 2016, que “se desprenden de la libertad de expresión en estricto sentido otras formas específicas de su ejercicio que igualmente poseen reconocimiento constitucional; entre otras (...) la libertad de cátedra”.

El segundo elemento resaltable es el reconocimiento expreso en la norma constitucional. Se institucionaliza el derecho a la libertad de cátedra en forma general. Por lo tanto, si no se limita a la educación superior, se debe entender que su aplicación es genérica y su protección se puede solicitar tanto por los niveles inferiores de enseñanza, cuanto en la educación superior, lo que permite dimensionar que la libertad se extiende a todos los niveles de educación, con ciertas modulaciones que estriban en el derecho de los padres y tutores de elegir el tipo de centro con base en sus valores, principios, tipo de educación, etc.

El tercer elemento importante de la CE es el recogido en el numeral segundo del mismo artículo 20: “el ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa”. Como se observa, la norma reconoce para todos los derechos que enuncia la limitación de censura previa, lo que debe entenderse como una protección a la libertad de los docentes que se puede ejercer también en el ámbito de su enseñanza, ya que, conforme la disposición constitucional, se extiende a todos los derechos reconocidos en ese artículo.

Así, Nogueira (1988) apoya esta posición al afirmar que, conforme el artículo 20.2 de la CE, la libertad de cátedra en su ejercicio no puede restringirse mediante censura previa, con independencia de la titularidad del centro. Es cierto que esta garantía debe entenderse dirigida en principio a los poderes públicos. Pero también, lo es que el constituyente ha establecido en esta parte un principio de la sentencia 5/1981.

Por ello, cuando la libertad de cátedra ha de ejercerse dentro de un centro privado dotado de ideario educativo, “el precepto del artículo 20.2 ha de entenderse en el sentido de que, aunque el ideario debe ser respetado por el docente, su existencia no puede permitir actos concretos de censura previa por parte de los dirigentes o

---

titulares del centro respecto a la actividad docente de los profesores” (Cotino Hueso 2007: 380).

Respecto de la resolución del conflicto entre la libertad de cátedra y el ideario de los centros privados, ha de buscarse el equilibrio entre ambos derechos, “pues no hay una radical y rigurosa incompatibilidad entre la libertad de enseñanza (entendida como libertad para crear centros privados, art. 27.6 CE) y la libertad de cátedra, no es cierto que ésta deba ceder siempre ante aquélla, por tener la primera carácter institucional y ser la libertad de cátedra de tipo individual” (Vidal Prado 1998: 2), pues la libertad de cátedra posee también el carácter de una garantía institucional.

Otra muestra de que se reconoce la libertad de cátedra en otros niveles educativos diferentes a la educación superior se presenta al establecer los límites de estos derechos en el mismo artículo 20 de la CE, en la parte que se refiere a “la protección de la juventud y de la infancia”. También por eso se puede entender que se extiende a sus diferentes ámbitos, entre los que está la educación, encontrándose otra disposición referente a la libertad de cátedra en diferentes niveles. Adicionalmente a esto lo reconocido en la sentencia 5/1981, del 13 de febrero, en la que el Tribunal Constitucional menciona lo siguiente:

“Aunque tradicionalmente por libertad de cátedra se ha entendido una libertad propia sólo de los docentes en la enseñanza superior o, quizá más precisamente, de los titulares de puestos docentes denominados precisamente cátedras y todavía hoy en la doctrina alemana se entiende, en un sentido análogo, que tal libertad es predicable sólo respecto de aquellos profesores cuya docencia es proyección de la propia labor investigadora, resulta evidente, a la vista de los debates parlamentarios, que son un importante elemento de interpretación, aunque no la determinen, que el constituyente de 1978 ha querido atribuir esta libertad a todos los docentes, sea cual fuere el nivel de enseñanza en el que actúan y la relación que media entre su docencia y su propia labor investigadora. (...) cuyo contenido se ve necesariamente modulado por las características propias del puesto docente o cátedra cuya ocupación titula para el ejercicio de esa libertad. Tales características vienen determinadas, fundamentalmente, por la acción combinada de dos factores: la naturaleza pública o privada del centro docente, en primer término, y el nivel o grado educativo al que tal puesto docente corresponde, en segundo lugar”.

Se constituye este desarrollo jurisprudencial en la base para el entendimiento de la libertad de cátedra a la luz de los diferentes niveles de educación en España. En primera instancia se menciona por el Tribunal que tradicionalmente se ha entendido que la libertad de cátedra se extiende únicamente a la educación superior por su labor

investigadora y la denominación de cátedra. Se hace una analogía con el caso alemán, que se adscribe a esta posición.

No obstante, continúa razonando el Tribunal en el sentido de que es necesario entender lo que dijo el legislador para aplicarlo a un caso e interpretarlo. Con base en los debates parlamentarios, llega a la conclusión de que el constituyente extendió esta libertad a todos los docentes, independientemente del nivel de enseñanza en el que actúen.

Siguiendo este orden de ideas, el Tribunal, por último, a pesar de reconocer la libertad de cátedra a todos los docentes sin importar su nivel de enseñanza, modula su aplicación con base en este mismo criterio, señalando que su contenido toma cierto matiz en esos casos, lo que debe ser ponderado en función del nivel de estudio, la madurez del estudiante y la naturaleza del centro.

Todo esto permite dimensionar el amplio radio de acción sobre el que opera la libertad de cátedra y su aplicación en diversos ámbitos en España. En esta construcción debe articularse la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que describe los niveles educativos. En su artículo 3 reconoce que las enseñanzas en España son las siguientes.

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria obligatoria.
- d) Bachillerato.
- e) Formación profesional.
- f) Enseñanzas de idiomas.
- g) Enseñanzas artísticas.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Enseñanza universitaria.

Es importante mencionar que en la Ley Orgánica de Educación no se encuentra la libertad de cátedra como tal; no obstante, sí se reconoce la libertad de enseñan-

---

za. En el preámbulo se hace referencia a la libertad de enseñanza, a la libertad personal, a las libertades fundamentales y se propone el ejercicio de la libertad.

En el artículo 1 de la misma Ley se señala que el sistema español está “configurado con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella”. Se puede entender entonces que se deben respetar las libertades reconocidas en la norma suprema. Como se sabe, una de estas es la libertad de cátedra, lo que se podría extrapolar a la realidad académica de los otros niveles.

De igual manera, el literal i) del artículo 3 reconoce “la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos”.

De esto se puede obtener un reconocimiento, si bien no de la libertad de cátedra en específico ni de los docentes en particular, pero sí un principio que reconoce la autonomía para establecer y adecuar situaciones tanto organizacionales cuanto curriculares con base en las competencias, que en este caso serían las de los centros educativos.

Así mismo, la Ley Orgánica 2/2006 reconoce también la libertad de enseñanza, pero con un límite claro, que es el derecho de padres y tutores para elegir condiciones tales como el tipo de educación y el centro para sus hijos, respetando los principios constitucionales. Esta limitación constituye el matiz que se ha mencionado en líneas anteriores entre la libertad en el caso de la educación superior y los otros niveles educativos, ya que en este último es más fuerte el derecho de padres y tutores para elegir el tipo de educación que quieren dar a sus hijos o pupilos.

Una vez que se ha demostrado que en España existe libertad de cátedra, tanto a nivel superior como en los otros niveles, Fernández Miranda, citado por Castro Loria (2010), menciona los conceptos de pequeña y gran libertad de cátedra, para señalar la que se presenta a nivel de enseñanza inferior y superior.

La libertad de cátedra encuentra plena legitimación en cualquier tipo de escuela, aunque en ellas las modalidades de su ejercicio pueden resultar diversificadas, siempre y solo en cuanto que quepa cumplir con su función respecto a la libertad del alumno y de su familia. Cuando hay discrepancia, la libertad de cátedra se configura más como un derecho al respeto a la libertad ideológica y religiosa del docente que como libertad de expresión, como se puede deducir de la fundamentación de la STC 47/85.

En primer lugar, no es correcto hablar de libertad ideológica, sino de libertad de manifestación o expresión del pensamiento o de las ideas. La libertad ideológica la conserva el profesor allá donde esté. En segundo lugar, si se está hablando de libertad de cátedra, también goza siempre de ella. No se acierta a comprender a qué se quiere aludir, en este caso, cuando se habla de libertad académica, si se tiene en cuenta que la transmisión de conocimientos no se puede practicar nunca (o casi nunca) de manera separada de la transmisión de valores.

Si cuando se habla de libertad ideológica se quiere hablar en realidad de libertad de expresar las propias ideas, entonces sí puede decirse que, en caso de producirse una coincidencia entre las ideas del docente y las que conforman el ideario, dicho profesor podrá expresarse con total libertad. No obstante, siempre con el límite del marco constitucional, especialmente la protección de la juventud y la infancia, es decir, siempre teniendo en cuenta la edad del menor, y modulando la libertad en función de la madurez e independencia de criterio de los alumnos.

La limitación contenida en el artículo 15 Ley Orgánica que regula el Estatuto de los Centros Escolares, inherente a que la libertad de cátedra se garantiza dentro del respeto (...) al reglamento de régimen interior y al ideario educativo del centro, solo puede salvarse de inconstitucionalidad entendiendo que el respeto al reglamento significa el cumplimiento por parte de los docentes de las normas de organización y funcionamiento que les afecten, siendo indispensable que los profesores se atengan a ellas para cumplir sus obligaciones laborales (Cotino Hueso 2007).

Adicionalmente, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su artículo 1 apartado n), establece como un principio “el fomento y la promoción de la investigación,

la experimentación y la innovación educativa”. En el artículo 90, la misma Ley indica que el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas pueden “reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros, facilitando la difusión entre los distintos centros escolares de los trabajos o experiencias (...)”. En el artículo 91.1 se indica que las funciones de los docentes son “la programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados” y también, entre otras, “la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”.

La libertad de cátedra para los docentes no universitarios se encuentra reconocida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. En su artículo 3 reconoce que “los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta ley”. Al englobar la norma a los docentes en general, está reconociendo su ejercicio a todos aquellos que desplieguen su accionar en la educación, independientemente de su nivel.

Rosales & Sanz (2019) sostienen que en esta disposición se encuentran tres aspectos básicos. El primero hace referencia la finalidad de la libertad de cátedra, relacionada con los fines educativos; el segundo determina las limitaciones de acuerdo con los principios reconocidos en la ley; y, en tercer lugar, se reconoce la libertad de cátedra sin ningún tipo de distinciones.

Partiendo de estas precisiones conceptuales, es necesario estudiar la existencia de la libertad de cátedra en niveles inferiores de enseñanza, pero desde conceptos pedagógicos tales como el proceso de enseñanza, la transmisión de conocimientos, la crítica, la investigación, la metodología, etc. Suárez Malagón (2011), para determinar su coincidencia con el plano jurídico y presentar una valoración conjunta. Preciando que tanto en:

“la enseñanza superior como en toda la educación no universitaria se encuentra presente la etapa de transmisión de conocimientos científicos y de preparación de esos mensajes a transmitir. No obstante, puede resultarnos más difícil reconocer que la etapa de creación de los contenidos que formarán parte del mensaje a los alumnos se pueda predicar de todos los niveles educativos y no solamente de los universitarios.

Es así, que se puede afirmar que, si bien ambas etapas encierran una transmisión de conocimientos científicos, la enseñanza que se desarrolla en la etapa no universitaria tendría un carácter básicamente informativo, en cuanto que los conocimientos se presentan como verdades apodícticas avaladas por general aceptación en la comunidad científica” (Suárez Malagón 2011: 421- 462).

Esta es una clara muestra de la extensión de la libertad de cátedra a los distintos niveles de educación. Si bien se deja en claro que la enseñanza en los niveles inferiores tiene un carácter básico, por otro lado, se acepta que en todos los niveles de educación se produce una transmisión de los conocimientos científicos, sin dejar de reconocer la especialización que implica el nivel superior.

La diferencia fundamental entre estos dos niveles radica en la profundidad de los mismos, ya que en los niveles no universitarios la transmisión de los conocimientos se lleva a cabo desde una óptica básica, mientras que a nivel universitario esta enseñanza se abre a la crítica con una mayor libertad metodológica y valorativa (Suárez Malagón 2011: 426).

Conviene detenerse en el examen también de la enseñanza posobligatoria. Se constituye en una etapa en la que, conforme aumenta la edad de los estudiantes, el aprendizaje se acerca más a la integración en el mercado laboral. En este tipo de enseñanza se debe también ir adquiriendo este tinte crítico y valorativo, ya que la madurez de los estudiantes es mayor (Suárez Malagón 2011: 427). La sentencia 5/1981 del 13 de febrero desarrolla un concepto que complementa este criterio:

“El grado de madurez personal de los destinatarios de la enseñanza y el nivel científico de los conocimientos que a ellos se han de transmitir condicionan la amplitud de la libertad que cada profesor puede ejercer: amplitud muy variable en relación con quienes enseñen en los centros escolares regulados por la Ley Orgánica 5/1980, ya que en ellos se comprenden desde los más elementales niveles de enseñanza hasta los cursos del bachillerato y de orientación universitaria, más cercanos ya a la enseñanza universitaria”.

Esto permite confirmar, desde otro enfoque, que la libertad de cátedra se encuentra presente en los diferentes niveles de enseñanza, pero tiene un factor determinante que es el nivel de madurez de los destinatarios de la enseñanza. Por eso, a mayor nivel de madurez, mayor es la libertad de la que goza el docente, siendo esta libertad transversal a toda la enseñanza universitaria y coincidente con lo que se ha desarrollado en el plano jurídico respecto de su estructura.

Como se observa, lo que se busca es establecer ese sentido valorativo y crítico en los estudiantes de los diferentes peldaños de enseñanza, empezando por la no universitaria. Con base en todo lo que se ha explicado, se puede sostener que el profesor no universitario “aporta a la información objetiva de los distintos conocimientos científicos o técnicos que está predeterminada por los *mínimos* señalados, un elemento subjetivo consistente en su enfoque de aportaciones personales y juicios de valor derivados de sus experiencias y formación personalizada y derivadas, en fin, de actividades de estudio e investigación” (Suárez Malagón 2011: 48).

Por lo tanto, la libertad de cátedra se constituye en un derecho de todos los docentes, independientemente del nivel educativo de sus labores y del tipo de institución, ya sea este público o privado (Rosales & Sanz 2019). Situación que es diferente en el caso ecuatoriano lo que se analizará más adelante.

#### **4.1.1 Los docentes no universitarios y el caso alemán: la libertad pedagógica**

El caso alemán es particular para entender la libertad de cátedra en los diferentes niveles de enseñanza en el Ecuador, ya que en Alemania no se reconoce la libertad de cátedra en los centros no universitarios, sino más bien una libertad pedagógica. Se suma a esto la idea de que Alemania “ha sido durante mucho tiempo un país modelo a nivel educativo y pedagógico, dada la consistencia y tradición de sus pensadores y la amplitud de su campo experimental” (Muller de Ceballos 1995: 170), lo que hace indispensable su estudio.

Vidal sostiene que la libertad de cátedra en centros no universitarios es diferente en países como Italia o España, en comparación con Alemania. En este último, “se reserva este derecho fundamental (*Lehrfreiheit*) a los profesores universitarios. A los docentes no universitarios se les reconoce solamente la libertad pedagógica (*Pädagogischefreiheit*)” (Vidal Prado 2004: 1).

Esto se debe a que la enseñanza universitaria tiene un concepto restrictivo (Krüger H. 1999) y, por tanto, el grado de protección del que goza es diferente, ya que la libertad de cátedra se constituye en un derecho fundamental, mientras que la pedagógica queda en un derecho de los docentes que no está protegido en la Consti-

tución como fundamental. Lo que difiere por ejemplo de España, donde se extiende a todos los docentes. Resulta, además, que la discusión sobre este tema es casi inexistente, ya que se admite mayoritariamente que la protección constitucional afecta solo a docentes universitarios (Vidal Prado 2004).

Por tanto, en este caso los sujetos de la libertad de cátedra podrán ser únicamente los profesores universitarios, tratándose de los investigadores o profesores a quienes se les encomienda una cátedra con autonomía propia. La doctrina reconoce también el derecho a la libertad de cátedra a los docentes de escuelas técnicas superiores (Vidal Prado 2004), ya que “si bien la cualificación de la enseñanza de las universidades y escuelas técnicas superiores no es idéntica, está sin embargo fuera de duda, que también los profesores de escuelas técnicas superiores son titulares del derecho a la libertad de cátedra en el marco de las funciones a ellos encomendadas” (Krüger H. 1999: 161). En contraste con esto, Ossenbühl, citado por Vidal Prado, sostiene que “la mayoría de la doctrina y toda la jurisprudencia niega que los docentes no universitarios sean titulares de la libertad de cátedra” (Vidal Prado 2004: 23).

En Alemania la educación se distribuye en los siguientes niveles: educación básica (primaria y secundaria), enseñanza media, escuela media o escuela real y por último la media superior o gimnasio (Muller de Ceballos 1995). Vidal señala que han existido algunas voces, sobre todo en los años setenta, movimientos a favor de la existencia de libertad de cátedra en todos los niveles, ya que, como se ha sostenido antes, se considera que todos los docentes gozan de libertad. Entra el debate sobre si hay solo una libertad pedagógica o si va más allá, es decir reconociéndose libertad de cátedra (Vidal Prado 2004).

Sin que exista subordinación de la docencia con respecto a la ciencia, la cual era característica de la formulación de Weimar, siempre se miró a la generación de nuevo conocimiento, a partir de la reflexión de que una educación libre exige la libertad del docente, pues un profesor que no es libre no puede educar en libertad, a lo que se suma la convicción de que un profesor que investiga es un mejor profesor.

Krüger señala que en este país el concepto de enseñanza se entiende de modo restrictivo, ya que implica divulgar resultados de investigación propios, por lo que la

---

enseñanza universitaria tiene que ser obligatoriamente diferenciada de los otros tipos de enseñanza que se imparten (Krüger H. 1999), con el caso particular de la enseñanza técnica superior. Starck, citado por Vidal, apunta que “tan bonita como pueda sonar esta afirmación, no tiene en cuenta que un incremento de la libertad del titular del puesto docente puede mermar la libertad de los ciudadanos sometidos a ese titular, en el sentido de que no se estarían protegiendo entonces los derechos de los padres y de los alumnos” (Vidal Prado 2004). Así, por ejemplo, no puede afectar a los contenidos concretos de la enseñanza, aunque se fije el marco general. En algunos casos, como la educación sexual, hará falta poner reglas vinculantes para los métodos de enseñanza, reglas que garanticen el respeto a los alumnos. Las competencias superiores del Estado en materia de enseñanza deben asegurar la tolerancia, y proporcionar las fronteras derivadas de los derechos de los padres y los derechos fundamentales de los niños, con respecto a la libertad pedagógica de los docentes.

Siguiendo en este orden de ideas, si se entiende y acepta que la libertad es únicamente pedagógica y no de cátedra, se separaría de la protección constitucional, a pesar de mantener una protección legal. Sobre esto y entendiendo a la libertad pedagógica como un complemento indispensable de la enseñanza obligatoria, se debate la posibilidad de fundamentar una protección de rango constitucional en el caso alemán (Vidal Prado 2004). Lo que significaría que la protección que el Estado debe a los no universitarios obliga a intervenir en los procesos educativos.

Sobre el reconocimiento a los profesores de escuelas técnicas de la libertad de cátedra Krüger sostiene que:

“(...) si bien la cualificación de la enseñanza de las universidades y las escuelas técnicas superiores no es idéntica, está sin embargo fuera de duda que también los profesores de escuelas técnicas superiores son titulares del derecho a la libertad de cátedra en el marco de las funciones a ellos encomendadas” (Krüger H. 1999: 161).

Es necesario entender que la libertad pedagógica no es considerada como un derecho subjetivo, sino más bien como una libertad en favor del cumplimiento de los intereses de las personas que reciben la formación. Lo que se busca es garantizar que la educación les permita adquirir las capacidades para el ejercicio de sus responsabilidades, tanto ciudadanas como profesionales en un futuro (Vidal Prado 2004), sien-

do este caso diferente al español en el que sí se extiende este derecho a todos los docentes.

### **4.1.2 La libertad de cátedra en los centros no universitarios en el Ecuador**

La educación en el Ecuador se encuentra regulada de forma general en la Constitución de 2008 y específicamente en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el segundo suplemento del Registro oficial número 417 del 31 de marzo de 2011 (niveles inferiores de educación) y en la Ley Orgánica de Educación Superior, publicada en el suplemento del Registro Oficial número 298 del 12 de octubre de 2010 (educación superior). A continuación, se muestra la distribución de los niveles de educación en Ecuador, según la Constitución.

- a) Nivel inicial.
- b) Nivel básico.
- c) Bachillerato o su equivalente.
- d) Educación superior.

Partiendo de esta base, es necesario señalar que el caso ecuatoriano es diferente en cuanto al reconocimiento de la libertad de cátedra, si se compara con el español o, incluso, el alemán. El artículo 29 de la Constitución ecuatoriana señala que “el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior y el derecho de las personas a aprender en su propia lengua y ámbito cultural”.

Se puede entender que la norma concibe la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza como derechos separados. Siguiendo el mismo ejercicio que se utilizó para entender la norma española, al reconocer la Constitución del Ecuador de forma general la libertad de enseñanza, se pone de manifiesto que se extiende a todos los niveles de enseñanza, al igual que la libertad de cátedra en España.

Seguidamente, la norma suprema hace referencia al derecho a la libertad de cátedra, pero no la aplica a toda la educación, como hizo con la libertad de enseñanza, sino que la limita únicamente para la educación superior, la enseñanza universita-

ria. Por último, reconoce un derecho a las personas para aprender en su propia lengua. Todo esto es indispensable en este estudio, porque permite entender cómo, a diferencia de España, en Ecuador no se reconoce la libertad de cátedra para el resto de los niveles educativos, ni siquiera la libertad pedagógica existente en Alemania, quedando vedada para los niveles inferiores de la educación. Posiblemente la explicación de esta limitación se encuentre en el inciso segundo del mismo artículo, que dice que “las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde a sus principios, creencias y opciones pedagógicas”.

Esta disposición lo que hace es otorgar a los padres y representantes una libertad que les permite educar a sus hijos y representados conforme sus creencias, valores, principios, etc., lo que puede demostrar de cierta manera que el derecho de los padres y representantes sobre los hijos y representados está por encima de la libertad de cátedra del docente en los niveles inferiores de enseñanza, puesto que esta última ni siquiera es mencionada en la Constitución ni en la ley de la materia.

Al respecto, la Corte Constitucional del Ecuador, en el caso número 0273-12-EP, del 29 de abril de 2015, ha puesto de manifiesto que “cabe tener presente que los padres tienen derecho a decidir cómo y dónde desean educar a sus hijos. La Constitución confió a los padres la decisión de cuál debe ser el trato que debe recibir cada uno de los hijos para su adecuada formación (...)”. Se puede considerar que la Corte coincide con la limitación del derecho a los niveles inferiores, porque reafirma el derecho que tienen los padres a decidir sobre sus hijos en cuanto a su educación. Esto demuestra que en el Ecuador no existe la libertad de cátedra en la enseñanza en niveles no universitarios (inicial, básico, bachillerato), presentándose únicamente en la educación universitaria, distanciándose así del sistema español.

No obstante, no siempre la libertad de cátedra ha estado limitada para los niveles de educación inferior. Si se compara lo regulado en la Constitución vigente, de 2008, con la anterior Constitución de 1998, se puede obtener una importante conclusión, en razón de que la anterior sí reconocía la libertad de cátedra en todos los niveles, pues en su artículo 67, inciso segundo, garantizaba “la libertad de enseñanza y cátedra” de forma general, sin hacer ninguna distinción entre los niveles de educa-

ción. Esto da a entender que el paso de la Constitución de 1998 a la de 2008 significó un retroceso en derechos en cuanto se refiere a la garantía de la libertad de cátedra para la educación en general, porque se limitó su ejercicio únicamente a la universitaria, dejando el reconocimiento general solo a la libertad de enseñanza que no es igual a la libertad de cátedra.

En contraste con esto, la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador hace un amplio reconocimiento de la libertad de cátedra, a saber: el artículo 5, en lo referente a los derechos de los estudiantes, en su literal f) reconoce su derecho a completar su formación bajo la más amplia libertad de cátedra e investigativa. Lo mismo ocurre con los deberes de los profesores, pues se les reconoce la posibilidad de “ejercer su derecho a la libertad de cátedra respetando los derechos y garantías constitucionales y legales del sistema y de sus propias instituciones”. El artículo 18, en lo referente a la autonomía responsable, en su literal a) garantiza “la libertad para que los profesores e investigadores de las universidades y escuelas politécnicas ejerzan la libertad de cátedra e investigación”. El artículo 146 desarrolla una garantía sobre la libertad de cátedra en las universidades en general.

Como se observa, para la educación superior hay un amplio reconocimiento de la libertad de cátedra en el Ecuador. No solo es un derecho de docentes y estudiantes, sino también una obligación que tiene que ser ejercida en la formación de nivel superior, independientemente del tipo de universidad. Como conclusión, se pone de manifiesto que hay diferencias fundamentales entre la libertad de cátedra si se compara la experiencia ecuatoriana y española. Lo que se refleja en la Tabla 4.1.

Es innegable que la libertad de cátedra se encuentra desarrollada y garantizada en la legislación española y ecuatoriana para la educación superior. Pero es diferente para los otros niveles de educación. En el caso español la Constitución, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y la doctrina confieren el derecho a la libertad de cátedra tanto a los docentes universitarios, cuanto a los que no tienen esa condición, regulando su alcance en función del grado de madurez de las personas que reciben la educación.

España		Ecuador	
Nivel educativo	Lib. de cátedra	Nivel educativo	Lib. de cátedra
Educación infantil	Si	Nivel inicial.	No
Educación primaria	Si	Nivel básico	No
Educación secundaria obligatoria	Si	Bachillerato o su equivalente	No
Bachillerato	Si	Educación superior	Si
Formación profesional	Si		
Enseñanza de idiomas	Si		
Enseñanzas artísticas	Si		
Enseñanzas deportivas	Si		
Educación de personas adultas	Si		
Enseñanza universitaria	Si		

*Tabla 4.1 La libertad de cátedra en los diferentes niveles educativos en España y Ecuador.*

El caso ecuatoriano es diferente. Si bien en la Constitución de 1998 sí existía la libertad de cátedra para todos los niveles de educación, con la entrada en vigencia de la nueva Constitución en 2008 esto cambió y se reconoció este derecho tan solo para la educación universitaria, lo que se constituye en un claro retroceso en cuanto a la libertad de los docentes de los niveles no universitarios, docentes que ven de ese modo limitada su posibilidad de ejercer esta libertad, y ello puede influir en el resultado final, en la formación de los estudiantes.

## 4.2 Libertad de cátedra y libertad de investigación

Como se ha sostenido en esta tesis, la libertad de cátedra recoge la facultad de la que gozan los docentes para enseñar, investigar y publicar sobre un tema considerado como de interés profesional, sin preocuparse de recibir algún tipo de sanción. Por lo tanto, la investigación se puede llevar adelante autónomamente y posteriormente transmitir este conocimiento (Madrid R. 2013).

Esto demuestra que en la actualidad la libertad de cátedra y la investigación son temas interrelacionados, puesto que el profesor-investigador, al tener la posibilidad de generar nuevo conocimiento, presentar resultados y criticar los existentes, contribuye al desarrollo de la ciencia y, consecuentemente, ejerce la libertad de cátedra y la de

investigación al mismo tiempo, dentro de la educación superior. La relación se expresa en la Ilustración 15.



*Ilustración 15 La educación superior en la actualidad.*

Los orígenes de la libertad de investigación no se pueden determinar con precisión, porque su base ha estado ligada en sus inicios a conceptos tales como la libertad de pensamiento, de conciencia y de expresión, siendo estos los que se positivaron en un principio, surgiendo luego la libertad de investigación (Ahumada Canabes 2008). No obstante, Peces Barba, citado por Ahumada, mantiene que el derecho a la libertad de investigación tiene su origen en el Renacimiento (Ahumada Canabes 2012).

En el Renacimiento surge la necesidad de reivindicar una actividad intelectual libre, lo cual resulta básico para el desarrollo de la ciencia. Consciente de sus facultades, el ser humano se lanza a la búsqueda de independencia para ser capaz de encontrar la explicación de los fenómenos que suceden, lo que podía significar, incluso, apartarse de la religión (Ahumada Canabes 2008). Consecuentemente, el ser humano reclama su autonomía, así como derechos, reivindica su libertad filosófica y científica se comienza a hablar de las libertades de la ciencia de del libre filosofar, todo lo cual implica liberar el conocimiento (Ahumada Canabes 2012).

En su inicio, la libertad de investigación estaba unida a las libertades de pensamiento, manifestación y expresión, que fueron las que se consagraron en las primeras declaraciones, las cuales a su vez ampararon a este accionar científico, hasta que se reconoció como un derecho específico. Esto se demuestra por los comunes fundamentos de esas libertades y la de investigación, siendo incluso complicado diferenciar entre la de expresión y la de investigación (Ahumada Canabes 2012).

---

Este libre investigar surge por obra de ciertas personas que en su labor separaron la ciencia de la Iglesia Católica, la teología, el oscurantismo, los mitos, la magia o los dogmas. Se confía en la razón y se busca una explicación del universo y sus fenómenos. Se va a la caza de la verdad científica y es de suma relevancia el afirmarse de la razón, la secularización y la teoría de la doble verdad, lo que implica que la verdad religiosa no es la única y que se necesita también la filosófica. Muchas veces la verdad aportada por la ciencia era diferente a la desvelada por la fe. Tras el Concilio de Trento, la Iglesia, a través del Tribunal de la Inquisición, bloqueaba la libre circulación del pensamiento (Ahumada Canabes 2008).

Siguiendo este orden de ideas, se puede entender que era indispensable que la búsqueda del nuevo conocimiento se realizara en libertad, dado que los nuevos descubrimientos chocaban con los dogmas establecidos en la época. Todo ese nuevo modo de afrontar el conocimiento debía estar blindado de las injerencias de la religión o de la política. Para entender la libertad de cátedra, es necesario partir de las hazañas científicas de Giordano Bruno y Galileo Galilei, dos de los más grandes precursores de la investigación científica en su sentido moderno y contemporáneo (Mondolfo 1947). Ambos fueron perseguidos por motivos religiosos, condenados por las autoridades y Giordano Bruno fue ejecutado. Como escribió Rodolfo Mondolfo, “no pude lograrse un conocimiento genuino de la naturaleza ni una conquista de la verdad si no hay libertad para todos en el ejercicio y la manifestación del pensamiento” (Mondolfo 1947: 35).

El primer referente de esta libertad científica es Galileo Galilei, que fue el encargado de luchar contra el dogmatismo escolástico y el principio de autoridad que implicaba la obligación de fundamentarse en autores célebres, obstaculizando el avance de la ciencia. Sus estudios planteaban aspectos innovadores sobre la cosmología ortodoxa geocentrista, lo que entraba en conflicto con la Iglesia, que los consideraba heréticos. Fue perseguido por la Inquisición por defender la teoría copernicana y la libertad de investigación (Ahumada Canabes 2008). Galileo afirmó en su carta a la Gran Duquesa de Toscana:

“y como, según se ha dicho, las Escrituras presentan en numerosos pasajes un sentido literal muy alejado de su sentido real, y como además no se puede estar seguro de que todos sus intérpretes estén divinamente inspirados, pues en tal caso no habría

ninguna divergencia en las interpretaciones que proponen, pienso que sería muy prudente no permitir que ninguno de ellos invocara algún pasaje de la Escritura con miras a postular como verdadera una conclusión natural que pudiera entrar en contradicción con la experiencia o con una demostración necesaria. ¿Quién podría afirmar que hemos visto y que conocemos todo lo que de perceptible y de cognoscible hay en el mundo? ¿Acaso los mismos que afirman en otras ocasiones (y con gran verdad) que las cosas que conocemos no constituyen sino una pequeñísima parte de las que ignoramos? Si por boca del Espíritu Santo sabemos que Dios ha abandonado el mundo a sus discusiones, para que el hombre no halle la obra, que realizó Dios desde el principio al final, no se deberá según mi parecer, contradiciendo esta sentencia, detener la marcha del libre filosofar acerca de las cosas del mundo y de la naturaleza, como si las tuviéramos encontradas con certeza y conocidas claramente ya todas. No debería considerarse temerario el que no nos atengamos a las opiniones comunes, ni tampoco inquietarse porque alguien, en las discusiones referentes a esos problemas naturales, no siga la opinión del momento, sobre todo en lo que toca a problemas que durante miles de años han sido objeto de controversias entre los mayores filósofos”.

Se presenta una clara muestra de la diferencia, en esa la época, entre lo señalado por las Escrituras y lo que puede ser demostrado con base en la experimentación y las ciencias. Ese fragmento de Galileo reafirma la necesidad de que la búsqueda de la verdad se lleve a cabo en libertad. Como se observa, siglos atrás ya se entendía que la búsqueda de la verdad en libertad era crucial para el desarrollo de las ciencias, surgiendo la necesidad de entender el mundo, la naturaleza, el ser humano, lo que en su conjunto permitía la evolución de la sociedad. Los más agudos precursores del pensamiento científico moderno vieron muy claramente esa trabazón entre verdad científica y libertad investigadora.

La creencia de que la verdad es una cosa sabida se constituye en un dogmatismo, lo que interrumpe el camino hacia el saber. En caso de Bruno y Galilei, el dogmatismo encontró fuerte resistencia, por lo que tuvieron que sufrir la Inquisición. Bruno no renunció a sus ideas a pesar de la tortura y los intentos de que reconociera los dogmas cristianos dominantes (Embid Tello 2017). Tales intentos fueron infructuosos y Bruno fue quemado vivo en Roma en el año 1600. Posteriormente, el modelo físico heliocéntrico que fue propuesto por pensadores así se impuso sobre el geocéntrico propio del dogma de la Iglesia (Embid Tello 2017). El avance de la ciencia fue continua amenaza para los dogmas establecidos, y ya siempre ha sucedido y sucede así. A partir del siglo XVII, la ciencia racionalista y empirista experimentó este proceso de ascenso a expensas del poder eclesiástico institucionalizado. La ciencia libre se construyó en oposición a los dogmas asentados, que constreñían y limitaban

---

el pensamiento y su comunicación, la investigación, la enseñanza. Ahí estuvo el punto de quiebre para el desarrollo de los conocimientos científicos que hicieron posible el mundo moderno.

Así, la demanda de una libertad de investigación científica, indisolublemente unida a las libertades de pensamiento, expresión, conciencia, ideología y religión desde sus inicios formaría destacada parte de lo que se dio en llamar el proceso de secularización o, lo que es lo mismo, de la ruptura del poder político con el poder religioso. La consecuencia para el Estado es el surgimiento de los principios de aconfesionalidad y de neutralidad, asociados a la defensa del pluralismo político y, más en general, de un orden liberal que por su propia naturaleza es necesariamente antidogmático. Pero como derecho se insertó como un derecho subjetivo individual en una época muy posterior y con una ciencia distinta de aquella practicada en la época de Bruno y Galileo: la ciencia institucionalizada que se desenvuelve en el interior de las universidades desde mediados del siglo XIX.

### **4.2.1 La positivización de la libertad de investigación**

La libertad e investigación que se venía reclamando no se contempló en las primeras declaraciones del final del siglo XVIII. Se hacía referencia a la libertad de pensamiento, a la de opinión o a la de expresión. La preocupación ya no era el poder religioso, sino el poder político que a través de la censura afectaba la difusión de ideas y opiniones. Esta actividad investigativa se perturbaba cuando el sistema por medio de la censura imponía conclusiones o limitaba la exposición de resultados. A mediados del siglo VXIII lo que se quería era limitar este poder político consagrando la libertad de expresión, todo en el marco de los procesos revolucionarios por entonces vividos (Ahumada Canabes 2008). Faierman, sobre este conflicto entre la verdad científica y la política, menciona que “los debates sobre la autonomía de la producción científica respecto del poder político tienen larga data. Ante el advenimiento del Estado moderno, la búsqueda de autonomía por parte del sector científico y universitario se profundizó, considerando un peligro a la nueva institución para la libertad en la producción de conocimientos y la búsqueda de verdades neutrales” (Faierman 2018: 1).

La protección de la actividad científica como un derecho se realizó por primera vez en el ámbito germánico, entendiendo la ciencia como una actividad libre. Existía en Alemania una concepción particular de la persona, del Estado y de la universidad. El concepto alemán de ciencia, en el siglo XIX, va asociado a una visión institucionalizada, ligado a las universidades, teniendo como modelo de la ciencia ideal a la filosofía. La constitucionalización de la ciencia, de la libertad de investigación, aparece en las constituciones del siglo XX y se generaliza luego de la Segunda Guerra Mundial. Su reconocimiento implicó la inserción de una garantía de libertad en su actividad. Su aparición se da en la Constitución de Weimar como garantía de la libertad de las ciencias y de las artes (Ahumada Canabes 2008).

La protección de la ciencia se presentó entre los años 1849 y 1919. Se reconoce la libertad en la Constitución del Pueblo Alemán de 1849, que no entró en vigor. De igual forma, se insertó en la Constitución prusiana en 1850, así como en el artículo 142 de la Constitución de Weimar (Ahumada Canabes 2008). En dicho artículo se lee que “el arte y la ciencia, así como su enseñanza son libres. El Estado los protege y toma parte en su desenvolvimiento”.

Cuando fracasa la República de Weimar, en el nacionalsocialismo se produce la abolición del artículo 142, dirigiéndose la investigación a objetivos nacionalsocialistas. Después de la derrota del nazismo, en 1945, en la Asamblea Nacional Constituyente convocada por los aliados, se incluye un catálogo de derechos siguiendo las orientaciones de la Constitución de Weimar (Ahumada Canabes 2008). En la actualidad, la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania reconoce en su artículo 5.3 que “el arte y la ciencia, la investigación y la enseñanza científica son libres. La libertad de enseñanza no exime de la lealtad a la Constitución”.

De igual forma, diversos textos constitucionales reconocen la libertad de investigación científica y “muchos de ellos siguen el modelo de la Constitución de Weimar o el de la Ley Fundamental de Bonn. Así lo hacen, por ejemplo, los artículos 20.1 letra b) y 44.2 de la CE, los artículos 9.1 y 33.1 de la Constitución italiana de 1947, el artículo 16.1 de la Constitución de Grecia de 1975, los artículos 42 y 77 de la Constitución de Portugal de 1976” (Ahumada Canabes 2008: 32).

---

Después de tal proceso, se puede sostener que “la ciencia y su enseñanza son libres”. Esta protección se refiere a la ciencia desarrollada por las universidades alemanas y emerge de la concepción idealista imperante en aquella época y región, cuyo aporte fundamental al constitucionalismo europeo fue la vinculación entre investigación y enseñanza en el seno de una institución, la universidad. Decía Goethe en su tiempo que “no se conoce sino lo que se ama, y cuanto más profundo y cabal quiera ser el conocimiento, más fuerte, vigoroso y vivo debe ser el amor, incluso la pasión”.

Lucas Verdú, citado por Ahumada, mantiene que “la libertad de investigación científica tiene también una identificación terminológica y conceptual con la libertad de cátedra” (Ahumada Canabes 2012: 3). En las últimas décadas, la libertad de investigación ha tomado particular importancia debido a que se han presentado avances significativos en diferentes ciencias, tales como la biomedicina, la genómica, la genética, etc., surgiendo por tanto la necesidad de regular estos contextos a través del derecho. Se habla ya de los derechos de cuarta generación o los derechos tecnológicos, biotecnológicos y su falta de reconocimiento constitucional (Gómez Sánchez 2009). En la actualidad, la libertad de investigación abarca la elección del objeto de estudio, el tema a investigar, el área de conocimiento, la línea de investigación con base en las consideraciones personales, así como la búsqueda de información, acceso y acopio de datos, establecimiento de hipótesis, teorías, métodos y plasmación de resultados (Ahumada Canabes 2012).

La libertad de investigación tiene relación con la libertad de cátedra, ya que, entre otras cosas, comparten su ámbito espacial en el que en buena parte se ejercen, las universidades. Esto es debido a que en la actualidad los docentes universitarios tienen que “enseñar a investigar y hacer investigación” (Restrepo Gómez 2003: 1). Muestra de esto “es lo que ocurre en el caso de la investigación llevada a cabo en la universidad, donde la búsqueda del conocimiento y su transmisión van unidos. Pero, en su evolución la ciencia se ha expandido y hoy en día no toda la investigación se desarrolla en la universidad sino también en centros privados y la industria” (Ahumada Canabes 2012: 3).

El derecho a la libertad de investigación se asienta en tres dimensiones. La negativa, de autonomía o defensa, la prestacional y la colectiva. La primera hace referencia a sus rasgos generales, la segunda a las actuaciones que el Estado tiene que realizar, dado que no se trata únicamente una obligación negativa, y la tercera al derecho de la sociedad a gozar de los beneficios de la ciencia (Ahumada Canabes 2012), lo que se evidencia en la Ilustración 16.



*Ilustración 16 Dimensiones de la libertad de investigación.*

Esta libertad persigue:

“(...) la realización sin trabas de todas las actividades destinadas a la búsqueda del conocimiento en cualquier ámbito del saber, sea que se desarrolle de manera individual o colectiva, particularmente o dentro de instituciones públicas o privadas, sin perjuicio de respetar otros derechos, bienes jurídicos y valores constitucionalmente valiosos” (Ahumada Canabes 2012: 5).

Se habla en la educación superior de la investigación formativa y la investigación en sentido estricto y en los lugares ajenos a la educación superior únicamente de la última (Restrepo Gómez 2003).

Como se ha visto, las dimensiones de la libertad de investigación son la negativa, de autonomía o defensa; la prestacional y la colectiva. La primera se refiere a los elementos característicos, los que identifican a este derecho. La segunda a las actuaciones de los poderes públicos en favor de este derecho, a través de la propensión de medios, recursos e instrumentos para orientar al desarrollo de este, y la tercera implica la posibilidad de beneficiarse de los avances de la ciencia que no se predi-

---

ca en personas concretas sino en la sociedad en general, o de la humanidad (Ahumada Canabes 2012).

### **4.2.2 La libertad de investigación en los instrumentos internacionales y en las constituciones.**

Se ha señalado que Alemania fue el pionero en el reconocimiento constitucional de la libertad de investigación. Fue reconocida en instrumentos tales como la Constitución del Pueblo Alemán (1849), la Constitución prusiana (1850), la Constitución del Reich Alemán (1919), normativa que, a más de garantizar esta libertad en la ciencia y la investigación, ha servido de base para que otros sistemas jurídicos las adapten a su realidad. Conviene también estudiar la libertad de investigación a la luz del derecho internacional y de diversas constituciones a nivel mundial.

Múltiples instrumentos internacionales a lo largo de los años han reconocido la libertad de investigación o derechos relacionados como la libertad de expresión y se han referido al derecho que tienen las personas de los Estados suscriptores de ese instrumento a gozar de los beneficios de los avances tecnológicos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, que fue adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU en la resolución 27 A del 10 de diciembre de 1948, en su artículo 18 reconoce que “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar”. El artículo 27, numeral 1, indica que todas las personas tienen el derecho a participar del progreso científico y de los beneficios que de este resulten. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado a firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en la resolución 2200 A el 16 de diciembre de 1966, en su artículo 19.2 menciona que “toda persona tiene el derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras”. No se reconoce expresamente el derecho a la libertad de investigación, pero se positiviza la garantía de la libertad de expresión de forma amplia, ya que se extiende su ámbito de aplicación a buscar, recibir difundir información, lo que se puede adaptar a una especie de libertad de investigación que, al ser general bajo la forma de libertad de expresi-

sión, se puede aplicar a diversos contextos sociales, uno de los cuales sería la investigación.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, adoptada el 12 de diciembre de 2007, en su artículo 13 reconoce que “las artes y la investigación científica son libres. Se respeta la libertad de cátedra”. Se nota la similitud con el reconocimiento que años antes hiciera Alemania sobre la libertad de cátedra. Se podría afirmar que hay una perceptible influencia alemana en su inserción como derecho.

La UNESCO, en su acta de constitución, hace un importante desarrollo al encabezar así: “los Estados partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos”. Se reconoce por parte de este organismo la necesidad de que se asegure el derecho a investigar libremente, la búsqueda de la verdad como finalidad de la sociedad y la posibilidad de intercambiar de forma libre el conocimiento que ha sido generado a través de este proceso. Como se aprecia, diversos instrumentos internacionales han reconocido de forma directa o indirecta el derecho a la libertad de investigación, así como la posibilidad de que la población se beneficie de estos avances. Todo esto coadyuva al establecimiento internacional de este derecho respecto de los Estados partes de los diferentes instrumentos, así como su influencia directa para la inserción en la normativa nacional de los países en sus constituciones.

Siguiendo este orden de ideas, es necesario señalar que, al igual que ocurre con los instrumentos internacionales, diversas constituciones de variados países han reconocido el derecho a la libertad de investigación como una garantía de quienes dentro de Estados se han encargado de desarrollar el conocimiento y la ciencia sin ningún tipo de limitación del poder político o de cualquier otro. Existen países que reconocen de modo expreso la libertad de investigación, así como otros que han regulado el derecho a la libertad de expresión con suficiente amplitud como para que se pueda entender también como una garantía de la investigación. Otro detalle importante es que varios Estados parecen en este asunto fuertemente influidos por el constitucionalismo alemán. Para hacer una valoración en conjunto, a continuación,

se presenta un gráfico referente al reconocimiento de esta libertad en constituciones de diferentes países.

País	Constitución	Año	Artículo	Garantía
Alemania	Ley Fundamental de la República Federal de Alemania	1949	5.3	El arte y la ciencia, a investigación y la enseñanza son libres
Brasil	Constitución de la República Federativa de Brasil	1988	5.IX; 206.II	Es libre la expresión de la actividad intelectual, artística, científica y de comunicación sin necesidad de censura o licencia. La libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber.
Chile	Constitución Política de la República de Chile	1980	10	Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y teológica.
China	Constitución de la República de China	1982	11	Los ciudadanos tienen libertad de enseñanza, de expresión oral y escrita y de publicación
Colombia	Constitución Política de Colombia	1991	71, 70	La búsqueda del conocimiento y la expresión artísticas son libres. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación
Ecuador	Constitución de la República del Ecuador	2008	387	Será responsabilidad del Estado: Garantizar la libertad de creación en investigación en el marco del respeto a la ética, la naturaleza, el ambiente y el rescate de los conocimientos ancestrales.
España	Constitución española	1978	20.1 letra b); 44.2	El derecho a la producción y creación literaria artística, científica y técnica. Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica en beneficio del interés general
Estados Unidos de América	Constitución de Estados Unidos	1787	Primera enmienda	Libertad de expresión (concepción amplia)
Estados Unidos Mexicanos	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	1917	3.V	Deber del Estado de apoyar la investigación científica y tecnológica.
Grecia	Constitución de Grecia	1975	16.1	Son libres el arte, y la ciencia, la investigación y la enseñanza y su desarrollo y promoción constituyen una obligación del Estado.
Italia	Constitución italiana	1947	9.1; 33.1	La república promoverá el desarrollo de la cultura y la investigación científica y técnica. El arte y la ciencia son libres, así como la enseñanza.

Nicaragua	Constitución Política de la República de Nicaragua	1987	125	Se garantiza la libertad de cátedra. El Estado promueve y protege la libre creación, investigación y difusión de la ciencia, la tecnología, las artes y las letras (...).
Paraguay	Constitución de la República de Paraguay	1992	76, 79	El Estado fomentará la enseñanza (...) así como la investigación científica y tecnológica. La finalidad principal de las universidades y de los institutos superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica.
Perú	Constitución de la República del Perú	1993	18	La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantizará la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia.
Portugal	Constitución de Portugal	1976	42	La creación intelectual, artística y científica es libre. Esta libertad comprende el derecho de invención, producción y divulgación de la obra científica, literaria o artística
República Dominicana	Constitución Política de la República Dominicana	2010	63.9	El Estado definirá políticas para promover e incentivar la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación (...).
Suiza	Constitución Federal de la Confederación Suiza	1999	20	La libertad de enseñanza y de creación científica están garantizadas

Tabla 4.2 La libertad de investigación en las constituciones a nivel mundial.

Como se observa, la libertad de investigación está reconocida con amplitud a nivel constitucional en diferentes países y con las siguientes variantes:

- a) Se reconoce expresamente el derecho a la libertad de investigación.
- b) Se encuentra regulada la libertad de expresión y de esta se deduce la libertad de investigación.
- c) Junto con la libertad de investigación se garantiza el derecho de las personas a beneficiarse los resultados de las investigaciones realizadas.
- d) Varias constituciones tienen influencia del reconocimiento que años atrás realizara Alemania en sus normas constitucionales.

### 4.2.3 La investigación y su libertad. El caso ecuatoriano.

El caso ecuatoriano respecto de este derecho es particular, ya que tanto la normativa constitucional cuanto la infraconstitucional reconocen y garantizan el derecho a la libertad de investigación de forma amplia. Para entender la libertad de investigación en la normativa ecuatoriana, es necesario hacer un estudio de la regulación de la investigación en general, para posterior a esto determinar la garantía de su libertad. En la Constitución de Ecuador existe el llamado Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y Saberes Ancestrales, que regula la investigación a nivel nacional.

La finalidad de este sistema es: “1. Generar, adaptar y difundir conocimientos científicos y tecnológicos. 2. Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales. 3. Desarrollar tecnologías e innovaciones que impulsen la producción nacional, eleven la eficiencia y productividad, mejoren la calidad de vida y contribuyan a la realización del buen vivir”. El Estado es el encargado de coordinar este sistema nacional de investigación, a través del establecimiento de objetivos y políticas. Este sistema y de acuerdo con el artículo 386 de la norma suprema, engloba todos los:

“programas, políticas, recursos, acciones, e incorporará a instituciones del Estado, universidades y escuelas politécnicas, institutos de investigación públicos y particulares, empresas públicas y privadas, organismos no gubernamentales y personas naturales o jurídicas, en tanto realizan actividades de investigación, desarrollo tecnológico, innovación y aquellas ligadas a los saberes ancestrales”.

La norma citada es importante para este estudio, no solo para entender el sistema en el que se desarrolla la investigación en el Ecuador, sino también al enumerar los diferentes espacios en los que se puede realizar investigación a nivel nacional y para ver cómo se puede entender que quienes realizan investigación en estos lugares gozan de la libertad de investigación en el ejercicio de sus funciones.

Esto permite asimilar de primera mano que la libertad de investigación es más amplia que la libertad de cátedra, porque esta última, en el Ecuador, se aplica únicamente en la educación superior, mientras que la libertad de investigación a nivel nacional se extiende a una multiplicidad de espacios en los cuales se genera conocimiento nuevo. El artículo 387 *ibidem* menciona las responsabilidades del Estado respecto de este sistema nacional, siendo estas:

1. Facilitar e impulsar la incorporación a la sociedad del conocimiento para alcanzar los objetivos del régimen de desarrollo.
2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*.
3. Asegurar la difusión y el acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos, el usufructo de sus descubrimientos y hallazgos en el marco de lo establecido en la Constitución y la ley.
4. Garantizar la libertad de creación e investigación en el marco del respeto a la ética, la naturaleza, el ambiente, y el rescate de los conocimientos ancestrales.
5. Reconocer la condición de investigador de acuerdo con la ley.

El Estado debe coordinar la investigación, a través de su impulso, fomento, generación, producción, difusión, lo que es muestra clara de su obrar sobre esta actividad. Es entonces una responsabilidad no solo promover la generación del conocimiento a través de la investigación, sino también asegurar que esta creación se realice en libertad.

La norma es clara al reconocer esta libertad de creación o investigación sin limitarse en cuanto al espacio en el que se puede ejercer, dejando la puerta abierta para que se realice en centros públicos, privados, educativos, industrias, etc., con límites claros como la ética, la naturaleza y los saberes ancestrales. Por último, el artículo 388 hace referencia a la obligación del Estado para destinar recursos para la investigación, el desarrollo, la innovación, la formación científica, los saberes ancestrales y la difusión del conocimiento.

En consecuencia, el caso ecuatoriano es particular en cuanto al reconocimiento de la labor investigadora, porque se halla regulada por un sistema nacional coordinado por el Estado. Además, se enumeran espacios en los cuales se realiza investigación y, por último, se reconoce que es obligación del Estado la garantía de la libertad de investigación.

El Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, de 2016, tiene por objeto normar el sistema nacional de ciencia,

tecnología, innovación y saberes ancestrales que se encuentra en la Constitución, así como la articulación con el sistema nacional de educación, con el de educación superior y el nacional de cultura, todo esto para “establecer un marco legal en el que se estructure la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación”. Sobre su ámbito de vigencia, el artículo 2 señala que se rigen por este código “todas las personas naturales, jurídicas y demás formas asociativas que desarrollen actividades relacionadas a la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación”. En el segundo inciso define a las actividades que se relacionan con la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación como:

“aquellas enfocadas a la creación de valor a partir del uso intensivo de la generación, transmisión, gestión y aprovechamiento del bien de interés público conocimiento, que incluye los conocimientos tradicionales; promoviendo en todos los sectores sociales y productivos la colaboración y potenciación de las capacidades individuales y sociales, la democratización, distribución equitativa, y aprovechamiento eficiente de los recursos en armonía con la naturaleza, dirigido a la obtención del buen vivir”.

Se entiende entonces que toda la actividad científica se encuentra bajo la base del sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. A partir de este se articulan todos los sistemas de investigación, entre personas naturales, jurídicas, privadas, públicas, instituciones de educación, etc., que se dediquen a la búsqueda de conocimiento. Este Código es el marco legal sobre el que la investigación se va a desarrollar.

Dentro de los principios, el artículo 13 garantiza “la libertad de investigación y desarrollo tecnológico en el marco de la regulación y limitaciones que, por razones de seguridad, salud, ética o de cualquier otra de interés público, determine la ley”. No solo se presta reconocimiento a la libertad de cátedra, sino que también se mencionan sus límites, como son la seguridad y la ética, así como otros expresados en la ley. Un aspecto importante de este Código lo encontramos en el capítulo llamado de la Garantía de la Libertad de Investigación, que en su artículo 41 tutela:

“la libertad de investigación en el marco del respeto a la ética, la naturaleza, el ambiente y el rescate, aprovechamiento y potenciación de los conocimientos tradicionales. La política pública, los programas, los proyectos y las acciones que tome el Estado en el marco de este Código no afectarán la libertad de investigación, sin perjuicio de la regulación o limitaciones que, por motivos de seguridad, de salud o de ética determinen disposiciones del ordenamiento jurídico. En el ejercicio de la investigación responsable, los actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales, mantendrán relaciones colaborativas y corresponsables.

Sus actividades se regirán por los principios de solidaridad, equidad, responsabilidad social, transparencia, veracidad, objetividad y calidad”.

Habiendo examinado la investigación en general, es necesario retomar nuevamente la Constitución ecuatoriana de 2008, para analizar el ámbito específico de la investigación en la educación superior, ya que, como se ha sostenido, en la universidad es donde se lleva a cabo principalmente la investigación, siendo este el punto de coincidencia entre libertad de cátedra y libertad de investigación.

El artículo 350 de la norma mencionada dice que el sistema de educación superior tiene como finalidad “la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”. Esta es la base del perfeccionamiento del conocimiento en el Ecuador, en la educación superior, ya que a partir de esta disposición se despliega todo lo referente a la investigación en ese nivel de enseñanza, refiriéndose también la norma a diversos parámetros, tales como la ciencia, la tecnología, la innovación, su promoción, desarrollo y difusión.

Por otro lado, la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 hace un interesante desarrollo de la libertad de cátedra al manifestar que “se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones”

La misma ley, en su artículo 6, salvaguarda como un derecho de los profesores-investigadores el de “ejercer la cátedra y la investigación bajo la más amplia libertad sin ningún tipo de imposición o restricción religiosa, política, partidista, cultural o de otra índole”. Coincide con esto, según el artículo 5, el derecho de los estudiantes de “ejercer la libertad de asociarse, expresarse y completar su formación bajo la más amplia libertad de cátedra e investigativa”.

La garantía de la autonomía responsable (artículo 18 literal a) de la que disfrutan las universidades recoge “la independencia para que los profesores e investigadores de las instituciones de educación superior ejerzan la libertad de cátedra e

investigación”. El ámbito universitario ecuatoriano no se escapa de la realidad internacional actual, que implica tomar la libertad de investigación y de cátedra conjuntamente, como una sola que se despliega en esas dos en la enseñanza universitaria.

El artículo 145 *ibídem* hace referencia al principio de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, principio que consiste en la “generación de condiciones de independencia para la enseñanza, generación y divulgación de conocimientos en el marco del diálogo de saberes, la universalidad del pensamiento, y los avances científico-tecnológicos locales y globales”. De este modo, al existir un principio que tutela la autodeterminación en la producción del pensamiento y del conocimiento, se puede concluir que en la legislación ecuatoriana no se habla únicamente de libertad de investigación, sino también de su independencia, a partir de lo cual cabría reflexionar sobre cuáles serían las condiciones mejores para hacer la misma posible. El artículo 146 alude a una garantía expresa de la libertad de cátedra e investigación cuando dice:

“en las universidades y escuelas politécnicas se garantiza la libertad de cátedra, en pleno ejercicio de su autonomía responsable, entendida como la facultad de la institución y sus profesores para exponer, con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos en los programas de estudio. De igual manera se garantiza la libertad investigativa, entendida como la facultad de la entidad y sus investigadores de buscar la verdad en los distintos ámbitos, sin ningún tipo de impedimento u obstáculo, salvo lo establecido en la Constitución y la presente ley”.

Esta se constituye en otra fehaciente muestra de la interdependencia entre la libertad de cátedra e investigación, porque la norma desarrolla juntos ambos conceptos. Sobre la libertad de investigación menciona que es la facultad que se atribuye a la entidad y a las personas para que busquen la verdad de forma general, teniendo únicamente como límites lo marcado por la norma suprema y lo que la ley prohíba.

El Reglamento de Régimen Académico, publicado en el Registro Oficial 473, del 23 de abril de 2019, y que también dispone parámetros de la educación superior ecuatoriana, en su artículo 3 muestra como un objetivo el de “articular y fortalecer la investigación”. El artículo 4 hace ver que una de las funciones sustantivas para la consecución de los fines de la educación superior es la investigación, y la define como:

“una labor creativa, sistemática y sistémica, fundamentada en debates epistemológicos y necesidades del entorno que potencia los conocimientos y saberes científicos, ancestrales e interculturales. Se planifica de acuerdo con el modelo educativo, políticas, normativas, líneas de investigación y recursos de las IES y se implementa mediante programas y/o proyectos desarrollados bajo principios éticos y prácticas colaborativas. La ejecutan diversos actores como institutos, centros, unidades, grupos, centros de transferencia de tecnología, profesores investigadores y estudiantes a través de mecanismos democráticos, arbitrados y transparentes. Los resultados de la investigación son difundidos y divulgados para garantizar el uso social del conocimiento y su aprovechamiento en la generación de nuevos productos, procesos o servicios”.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, de 2011, de la que ya se ha hecho mención en acápite anteriores y que regula la educación con excepción de la superior, tiene un amplio desarrollo sobre la investigación y dispone en su artículo 6, literal m, que es obligación del Estado “propiciar la investigación científica, tecnológica y la innovación. Reconoce como uno de los fines del sistema de educación intercultural bilingüe “El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales”. No obstante, no hace un reconocimiento expreso de la libertad de investigación.

Es amplio el desarrollo que hace el sistema jurídico ecuatoriano en diferentes normas, desde la Constitución, pasando por el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, la Ley Orgánica de Educación Superior y la Ley Orgánica de Educación Intercultural, normas que en diferentes ámbitos regulan la investigación y consecuentemente la libertad de investigación, por lo que se puede concluir que este derecho se encuentra ampliamente garantizado en el Ecuador y además tiene una estrecha relación con la libertad de cátedra porque se ejercen en un mismo espacio que es la educación superior .

#### **4.2.4 La relación entre la libertad de investigación y la libertad de cátedra**

Como se ha analizado, en las universidades se consideran titulares de la libertad de cátedra sólo aquellos que estén investidos de una función docente, incluidos dentro de estos los profesores asociados, los docentes encargados y los que laboran por contrato. En contraste con esto, no hay duda que los investigadores gozan de libertad de investigación. El artículo 83 del Decreto Delegado de 11 de julio de 1980, núm. 382, establece que los departamentos promueven y coordinan la actividad de

---

investigación, respetando la autonomía de cada docente investigador individual, en expresión similar a la contenida en el art. 85.2 del mismo decreto (Gavara de Cara 2018).

Se puede entender con esta base que existen dos derechos básicos que deben ser analizados. En primer lugar, la libertad de cátedra y, de otro lado, la libertad de investigación. El espacio en el que se ejercen es en principio el mismo, el ámbito universitario, lo que se constituye en el factor común entre estos derechos indispensables para la función docente-investigadora y el desarrollo de la sociedad.

Los artículos 27 y 20.1.c) de la CE parecen mencionar que el bien jurídico protegido por la libertad de cátedra radica en la búsqueda de la verdad en la sociedad y el presentar y difundir estos hallazgos. Sería entonces la libertad de cátedra un complemento de la libertad de investigación. Razonamiento que lleva a entender la estrecha relación entre esos dos aspectos.

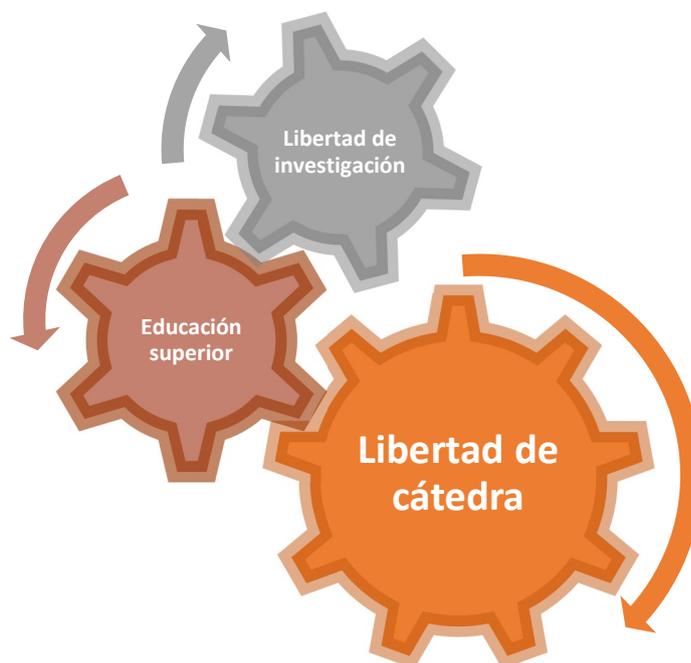
La legislación orgánica que, en España, regula las funciones de los profesores universitarios atribuye a éstos obligaciones y derechos en el ámbito de la investigación. Según la Ley Orgánica 2/2006 “la docencia es un derecho y un deber de los profesores de las universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus universidades”. De forma complementaria, se reconoce y garantiza la libertad de investigación en el ámbito universitario.

La universidad asume hoy, como una parte de sus objetivos, desarrollar la investigación científica, técnica y artística y formar en la investigación básica y la investigación aplicada. Este proceso de investigación se estructura como un derecho que tiene que ejercerse de acuerdo con los fines generales de la universidad y dentro de los límites establecidos. No obstante, es clara la misión universitaria en relación con la investigación, es uno de sus ejes sustantivos, una obligación ineludible. En consecuencia, si se establece como norte de la educación superior el desarrollar el conocimiento, es entendible que esta búsqueda de la verdad se debe realizar en libertad, sin limitaciones políticas, de censura que impidan el avance de la ciencia, a salvo, obviamente, de las limitaciones legales justificadas. Por esta razón, la educación

y la investigación deben ejercerse con total libertad si la academia quiere presentar soluciones y el Estado aprovecharlas. La producción de la ciencia, en su forma teórica y técnica, determina nuestra vida y su contenido, por lo que no es solo una institución más, sino que se ha transformado en parte fundamental de la democracia, así como de la transformación de los pueblos (Embid Tello 2017). Lo que permite entender que la libertad de investigación es un concepto más amplio que la libertad de cátedra por su ámbito de aplicación.

Queda claro entonces que al reconocer la libertad de cátedra actualmente, se está también reconociendo la libertad de investigación, ya que los retos de hoy han hecho indispensable que los docentes no se limiten únicamente a transmitir conocimientos presentados por otros. A nivel superior la universidad debe tener un carácter científico que no implique únicamente divulgar conocimientos que ya fueron adquiridos, sino que se propenda a la ampliación, así como la profundización de estos elaborando y presentando nuevos datos, doctrinas y teorías (Lozano Cutanda 1993).

Es necesario señalar que la realidad tanto política cuanto económica en la que el profesorado cumple su labor en cada contexto determina las creencias en las que los docentes desarrollan su profesión, así como la identidad académica. Por lo que la idea que se tenía del docente universitario desde hace décadas o siglos ha variado en la actualidad, habiendo cambiado tanto la misión cuanto el perfil de tales trabajadores (Caballero 2015) y hallándose en la actualidad la educación superior ligada a la investigación. En la Carta Magna de las Universidades Europeas, suscrita en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, se resaltó que “la actividad docente es indisociable de la actividad de investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos” y que “el porvenir de la humanidad, en este fin de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades”. Más centrado todavía en el asunto que en este momento estamos tratando, se dice en tal documento europeo que “Para preservar la libertad de investigación y enseñanza, los instrumentos propicios para su realización deben facilitarse al conjunto de los miembros de la Comunidad Universitaria”. Ver Ilustración 17.



*Ilustración 17 La relación entre la educación superior, la libertad de cátedra y la libertad de investigación.*

Esta concepción actual demuestra que la universidad en su primer momento buscaba la enseñanza superior para dotar a los alumnos de una formación suficiente para el ejercicio de una profesión, pero que con el paso del tiempo se han sumado otros objetivos, empezando por la investigación. En España desde principios del siglo XXI se ha dado un impulso de la actividad investigadora, la que ha tomado mayor preponderancia sobre cuestiones como la docencia y la gestión (Caballero 2015).

Por lo tanto, como expresa la CE, la libertad de cátedra que se desarrolla en el ejercicio de la función docente reconoce a los profesores el derecho a expresar de forma libre dentro de su función docente ideas y convicciones, sean científicas, técnicas, culturales o artísticas, mientras que la libertad de investigación, que se despliega en el ejercicio de la función investigadora, se manifiesta en la libre utilización de los principios metodológicos, la libre elección de objetivos de la investigación y, por último, en el derecho a la difusión de los resultados obtenidos, siendo todos esos elementos inescindibles.

La capacidad docente, que es manifestación de la libertad de cátedra, conlleva la libertad de este de acoger la doctrina que estime más adecuada, sin que pueda

ser objeto de ningún tipo de control ideológico al respecto, ni por parte de la universidad ni del Estado, permitiendo su ejercicio “impartir sus clases no sometándose a ninguna ideología fijada de antemano y contraria o en desacuerdo a su propia conciencia”. La libertad de cátedra se manifestaría, de esta forma “en la capacidad de cada docente a enseñar según sus propios criterios”. Sin embargo, esta capacidad docente no únicamente implica la libertad de cátedra, sino también la de investigación, porque los retos actuales de la función docente en la educación superior estriban igualmente en la búsqueda de la verdad, condición ineludible para el progreso de las sociedades. De lo que se puede colegir que capacidad docente e investigadora están relacionadas porque el nuevo perfil docente, en la educación superior, requiere tanto la posibilidad de crear nuevos conocimientos, como de transmitirlos desde el profesorado a los alumnos, por lo que no se puede hablar de capacidad docente sin referirnos a la capacidad investigadora, tal como se ha expresado en el gráfico.

### **4.3 La libertad de cátedra en universidades públicas y en universidades privadas.**

Hasta el momento en el presente capítulo se ha hecho una valoración sobre la libertad de cátedra en los diferentes niveles de educación en el caso español y ecuatoriano. Se ha llegado a la conclusión de que la libertad de cátedra es general para todos los niveles de educación en España, tomando en cuenta el nivel de madurez del individuo, mientras que para el Ecuador se aplica únicamente para la educación superior. Se ha entendido también en la segunda parte que la libertad de cátedra y la libertad de investigación, a pesar de ser dos derechos autónomos, se encuentran interrelacionados en el caso de la educación superior, pues en la actualidad los retos en la universidad no implican únicamente ejercer la docencia con libertad de cátedra, sino también la creación de conocimientos partiendo de la libertad de investigación y transmitirlos a la comunidad universitaria. Por eso se ha concluido que son cuestiones inescindibles en la educación superior tanto en España cuanto en Ecuador.

Para culminar el capítulo es necesario hacer referencia a otra arista sobre la libertad de cátedra que nos permitirá en conjunto entender todos los ámbitos sobre los que se desarrolla. Se trata de ver cuáles son los matices y modulaciones de este derecho en las universidades públicas y en las privadas.

---

Aparentemente no existe mayor diferencia entre el estudio de la libertad de cátedra a nivel público y privado, pero se entenderá, luego del planteamiento general, que hay un matiz en estos tipos de centros, porque a nivel público existe una limitación que radica en la prohibición de adoctrinamiento o de imposición de ideologías que se conoce como la neutralidad ideológica, y a nivel privado el reconocimiento del ideario educativo que es el derecho del titular del centro a establecer un marco sobre el que debe marchar la institución en el ejercicio de la libertad de creación de centros de educación.

Es necesario señalar de inicio que “la libertad de cátedra se consolida en la historia española como derecho a la libre expresión del profesor universitario, de la mano de las ideas krausistas sobre la libertad de la ciencia, que los sectores más progresistas esgrimieron frente a los controles y censuras que los gobiernos del siglo XIX imponían en la enseñanza pública superior” (Lozano Cutanda 1993). El krausismo se constituyó como un movimiento progresista creado en la universidad alrededor del profesor Sanz del Río. Las ideas krausistas surgieron de la traducción de la obra de Krause *Ideal de la humanidad para la vida*, que realizó Sanz del Río. Este movimiento pretendía la liberación de la ciencia de toda atadura que no fuese la búsqueda de la verdad, dejando de lado ataduras ideológicas o metodológicas (Lozano Cutanda 1993). Tal corriente progresista entró en conflicto con los moderados y su política educativa universitaria, recogida en la Ley Moyano (Ley de la Instrucción Pública del 09 de septiembre de 1958), que aplicaba a la universidad un control fuerte en cuanto a su ideología y a su enseñanza. Frente a una situación así, la defensa de los krausistas de la libertad de ciencia generó los conflictos conocidos como la “cuestión universitaria”, dentro de los que se dio la Noche de San Daniel (1865), cuando hubo nueve muertos de resultas de las protestas de apoyo a los profesores disidentes que habían sido separados (Lozano Cutanda 1993).

Otro hito en ese panorama se produjo en 1875, con la circular del ministro de Fomento, Orovio, en la que se llamaba a los rectores para que en los lugares de enseñanza no se impartieran conocimientos contrarios a los dogmas católicos o la sana moral y que no se difundiera ningún ataque a la monarquía o al régimen político. Las protestas por ese motivo llevaron al resurgimiento de la corriente krausista. Al llegar los liberales de Sagasta al poder, derogaron la Circular de Orovio, restableciendo a

los docentes separados. En contraste, la Circular Albareda propendió a favorecer la investigación científica, sin obstáculos, considerándose la libertad de cátedra como una conquista liberal, la que posteriormente fue recogida en la Constitución de 1931 y en la de 1978 (Lozano Cutanda 1993).

En España, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983 recoge que “el servicio público de la educación superior corresponde a la universidad que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación”. Se puede resaltar por lo tanto que la universidad tiene que cumplir actividades tanto de docencia, estudio e investigación, así como que la libertad académica se reconoce como un servicio público, con lo que estamos frente “a un servicio relevante de interés general” (Lozano Cutanda 1993: 7). Todo esto permite comprender la libertad de cátedra a nivel amplio, por lo que su ámbito de acción engloba tanto la educación superior pública, cuanto la privada, dado que ambas tienen el mismo objetivo, el articular la docencia a la investigación y transmitir ese resultado a los estudiantes.

En España, la naturaleza de las universidades se encuentra regulada en el artículo 3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. La norma citada hace la diferencia tradicional entre universidades públicas y privadas y establece condiciones para que sean reconocidas como una u otra. Siguiendo este hilo de ideas, la Ley Orgánica de Educación Superior vigente en Ecuador reconoce como instituciones del sistema de educación superior a “las universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares, debidamente evaluadas y acreditadas, conforme señala la presente ley”. Es necesario señalar que la ley ecuatoriana, en contraste de la española, diferencia entre las universidades y las escuelas politécnicas. Lo que caracteriza a estas últimas es que reciben su denominación de escuelas politécnicas por estar ligadas a la tecnología.

En líneas generales se puede sostener que tanto Ecuador cuanto España tienen la tradicional división entre universidades públicas y privadas. Las diferencias entre unas y otras no desfiguran de ninguna forma la vigencia de la libertad de cátedra de los docentes, libertad que en las unas y las otras debe quedar salvaguardada.

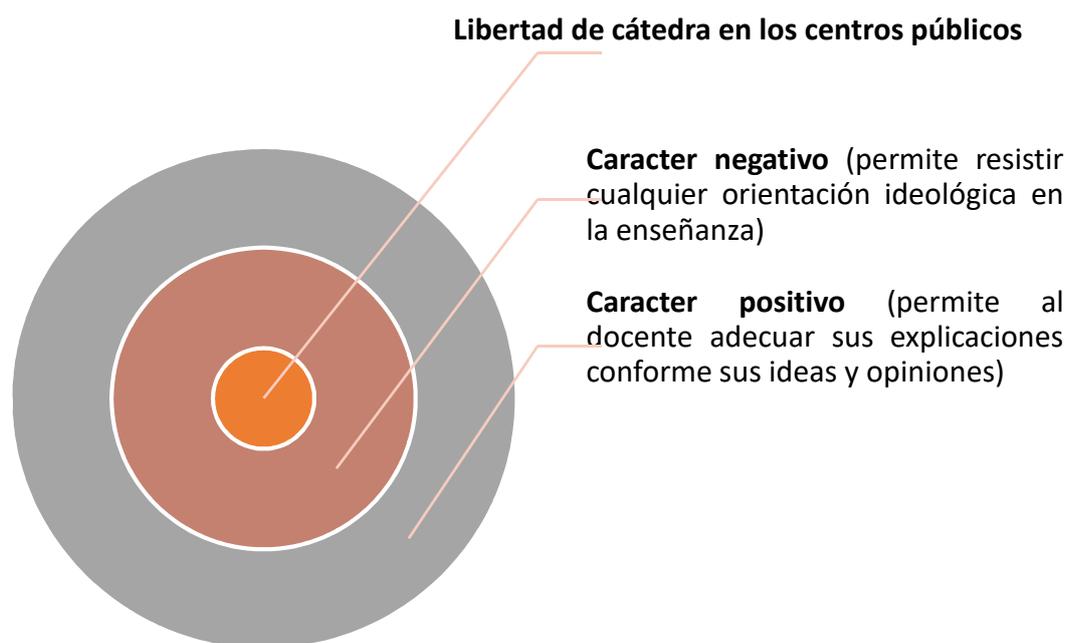
### 4.3.1 En los centros públicos

Universidad o escuela politécnica pública es una institución que “no tiene dueño, con intereses ni concepciones religiosas, doctrinas o ideologías particulares. La universidad pública es la universidad que es de todos; es estatal porque el Estado es la expresión de la voluntad del todo nacional” (Baño, 2010). Como se observa el concepto es claro, ya que se erige a la universidad pública como una institución sin un propietario y, lo más importante, libre de injerencias de cualquier tipo, siendo esta la garantía del cumplimiento de su función. Se erige como un centro a través del cual se expresa la voluntad nacional. Ahí está la clave para entender la diferencia entre las universidades públicas y las privadas, ya que en estas últimas existe lo que se conoce como ideario educativo, ideario que no existe en las universidades públicas.

De acuerdo con el Tribunal Constitucional español, en los centros públicos la libertad de cátedra presenta un doble contenido. En primer lugar, de carácter negativo e incompatible con la existencia de una ciencia o doctrina oficial, que “habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada” (Zárate Conde 2019: 242). Y, en segundo lugar, de carácter positivo que permite al docente adecuar sus explicaciones a sus ideas y opiniones. Por consiguiente, en las universidades públicas no puede existir una doctrina oficial que se trate de imponer tanto a docentes como a estudiantes, porque una universidad pública es la expresión de la voluntad nacional que se plasma a través de lo que se conoce como la neutralidad ideológica, indispensable para que la educación superior cumpla sus objetivos. Las características de la libertad de cátedra en los centros públicos se ponen de relieve en la Ilustración 18.

Se tiene que resaltar el doble carácter en la educación pública y en particular de la universitaria. En primer lugar, existe el carácter positivo que ya ha sido mencionado. No obstante, llama la atención el carácter negativo que es propio de la educación pública y protege al docente para no recibir cualquier tipo de orientación ideológica en el ejercicio de su función educadora, e incluso al estudiante en su formación, surgiendo el elemento característico de este tipo de centros, su carácter neutral. El Tribunal Constitucional manifestó en la STC 5/1981 que “en un sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los indivi-

duos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales”. Por todo ello, a pesar de que el profesorado de las instituciones públicas de educación goza del derecho a la libertad de cátedra, es necesario recalcar que ese derecho no es ilimitado y tiene que estar conforme a esa condición de neutralidad del centro, razón por la que en estas instituciones no se pueden realizar actividades de adoctrinamiento, proselitismo ideológico en los estudiantes (Murcia González 2015). La neutralidad en la enseñanza pública opera como un principio que garantiza la libertad que tienen los docentes, pero, al mismo tiempo, se constituye en un límite para los mismos docentes, que no pueden incurrir en adoctrinamientos ideológicos de sus alumnos. Es este un detalle importante que debe ser trasladado al Ecuador y a su educación superior pública.



*Ilustración 18 La libertad de cátedra en los centros públicos según Zárate Conde.*

En contraste del caso español en el que existe diferencia entre las instituciones públicas y las privadas, para efectos didácticos se puede señalar la experiencia costarricense, a modo de ejemplo. Sobre esta, Arce Gómez señala que en Costa Rica no se hace mención a una diferenciación de la libertad de cátedra según que se trate de centros públicos y privados, y señala que es “una libertad que ostenta todo profesor universitario público o privado independientemente de su denominación o ubica-

ción” (Arce Gómez 2004: 78). Señala también que lo importante no es la distinción entre las públicas y las privadas sino la investigación y el desarrollo de la ciencia. Termina ese autor poniendo un especial énfasis en las universidades estatales. La libertad de cátedra, a más de ser un derecho del que es titular todo profesor universitario, “también es una garantía de la universidad como institución y de manera particular de las universidades estatales, a las que por consecuencia el Estado no les puede imponer una ciencia oficial, porque tal acto además de negar la libertad de cátedra, conlleva a una lesión a su autonomía de gobierno” (Arce Gómez 2004: 78).

El caso ecuatoriano parecería similar al costarricense, porque el artículo 29 de la Constitución reconoce que “el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior”. El artículo 146 recoge expresamente la libertad de cátedra de las universidades, ya que, como se observa no se diferencia entre universidades públicas o privadas, razón por la que se puede entender adscrita la libertad de cátedra a unas y otras. No obstante, por la tradición ecuatoriana en la educación superior pública se debe extrapolar lo recogido por la experiencia española al caso ecuatoriano para dimensionar esta libertad conforme las universidades públicas españolas y dotarle de ese doble carácter que da una protección reforzada a los docentes universitarios públicos, independientemente del momento político o social que viva el Estado en el instante preciso en que se estudie la libertad de cátedra y todo ello para lograr un adecuado desarrollo de la enseñanza del que son los beneficiarios primeros los estudiantes.

Es tan indispensable la libertad de cátedra y la de investigación en el Ecuador que “el Consejo de Educación Superior cuenta con la facultad de sancionar a las autoridades universitarias que violen los derechos de los profesores e investigadores, entre los cuales se encuentra la libertad de cátedra e investigación” (Pazos Padilla 2015: 77). Sobre las sanciones por la vulneración a la libertad de cátedra o investigación, en el artículo 204 de la Ley Orgánica de Educación Superior se lee:

“el incumplimiento de las disposiciones consagradas en la presente ley por parte de las instituciones de educación superior y cuando no constituyan causales para la intervención de la institución de la institución, dará lugar, previo el proceso administrativo correspondiente, a la imposición de las siguientes sanciones por parte del Consejo de Educación Superior: a) Amonestación, sanción económica o suspensión de hasta 180 días sin remuneración, a las autoridades de las instituciones que violen

o atenten contra los derechos y disposiciones establecidos en la ley, su reglamento y más normativa que rige al Sistema de Educación Superior”.

Existe, por tanto, una garantía general que castiga la vulneración de cualquier derecho de los que se hallan recogidos en Ley Orgánica de Educación Superior. Por lo que se puede entender que toda violación a la libertad de cátedra o a la libertad de investigación en un centro público o privado tiene que ser sancionada.

Ecuador debería nutrirse de la experiencia española y tomar ese ejemplo a la hora de establecer como un principio básico de la libertad de cátedra en las universidades públicas la neutralidad ideológica, a fin de limitar la influencia política, religiosa, etc., en este tipo de instituciones de educación superior y permitir que el docente ejerza su actividad de forma libre y al margen de momentos políticos, sociales, coacciones estatales, imposiciones gubernamentales y otras que limiten la educación superior.

### **4.3.2 La libertad de cátedra en las universidades privadas.**

Se puede partir de que lo característico de una universidad privada es que no está administrada por el Estado o no forma parte de él, independientemente si recibe o no fondos públicos. Así, en el caso ecuatoriano hay universidades privadas que perciben fondos públicos y son de ese modo cofinanciadas, mientras que otras no se cofinancian de tal manera.

De forma general el derecho a la libertad de cátedra en el ámbito privado goza de una vertiente individual que se extiende al docente y de una segunda que se conoce como la colectiva que implica la libertad de creación de centros educativos y de enseñanza. Dentro de esta esfera colectiva se adscribe la libertad de los centros privados para definir la forma, así como el contenido de la enseñanza (Urías 2008). Esta es la diferencia fundamental con los centros públicos, ya que para los privados se garantiza la posibilidad de establecer un ideario propio con el debido respeto a la normativa básica vigente. Se dice también que “esta especificidad explica la garantía constitucional de creación de centros docentes que, en otro caso, no sería más que

---

una expresión concreta del principio de libertad de empresa que también reconoce la Constitución (art. 38 de la CE) consagra” (Ansuátegui Roig 2001: 27).

En España título VIII de Ley de Reforma Universitaria (LRU regulaba todo lo referente a las universidades privadas. De igual forma, el artículo 27.6 de la Constitución se engarza con el 57 de la LRU para reconocer la libertad de creación de las universidades. En 1991 se crearon las primeras universidades de esta categoría con el Real Decreto 557/91 de abril 12 de la creación y reconocimiento de universidades, así como de centros universitarios (Vidal Prado 2014).

Con la aparición de estas instituciones privadas surge en España un tercer tipo de universidad, puesto que ya existía el modelo de la universidad estatal, y también el de universidad de la Iglesia, a las que se refiere la LRU en su Disposición Adicional Tercera, partiendo de lo dispuesto en los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede de 1979 (Vidal Prado, 2014).

Las universidades privadas creadas al amparo del real Decreto 557/91 deben respetar y garantizar, de forma plena y efectiva el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, investigación y estudio, tal como dispone el artículo 11.a), y como se ha venido también recogiendo en las distintas normas específicas de reconocimiento de universidades privadas. Las universidades privadas tienen derecho a la autonomía, pero interesa conocer cuál es la relación entre este derecho y la libertad de cátedra de los profesores de estos establecimientos educativos. Se imponen las siguientes precisiones.

- a) La libertad de cátedra tiene su mayor alcance y contenido en el terreno universitario, con independencia del carácter público o privado de los centros educativos. Esto tiene importantes consecuencias para las universidades privadas, ya que la atmósfera ideológica de este tipo de centros es mucho más compleja, pues con arreglo a la ley cultivan su ideario, lo cual se extiende hasta los docentes. En los centros de estudio no universitario esto se entiende en razón de la especial madurez de los alumnos que asisten a estos centros, mientras que el derecho de

los padres a elegir la educación que quieren dar a sus hijos desempeña un papel muy secundario en el debate universitario.

- b) Es evidente que existen determinadas normas, situaciones y negocios jurídicos, cuya procedencia está en los derechos confesionales (como ocurre con el Derecho canónico), los cuales tienen eficacia jurídica en el ordenamiento jurídico estatal, en la medida en que son una manifestación y se fundamentan en la libertad de conciencia de los ciudadanos. Aunque también conviene señalar que dicha libertad de conciencia y el principio de laicidad operan como límite de esa eficacia. Pero desde el punto de vista del conocimiento como un bien común y desde el interés por la generación de un nuevo conocimiento, esta tesis es lesiva para la búsqueda de la verdad que beneficie a la sociedad y para el ejercicio de la libertad de cátedra.

La primera ocasión en la que el Tribunal Constitucional de España se pronunció sobre la libertad de cátedra, su alcance y contenido fue con la sentencia del recurso de inconstitucionalidad presentado por un grupo de sesenta y cuatro senadores que se encontraban representados por Tomás de la Quadra-Salcedo y Fernández del Castillo en contra de diversos preceptos de la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio. En la que se permitió a los titulares de las instituciones privadas la posibilidad de establecer un ideario propio en el ámbito educativo con respeto a la Constitución.

El Tribunal definió la libertad de cátedra en la sentencia 5/1981 como “una proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas u opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales”. Se sostiene al respecto que:

“en cuanto que la enseñanza es una actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de un determinado cuerpo de conocimientos y valores, la libertad de enseñanza, reconocida en el artículo 27.1 de la Constitución implica, de una parte, el derecho a crear instituciones educativas (art. 27.6) y, de otra, el derecho de quienes llevan a cabo personalmente la función de enseñar, a desarrollarla con libertad dentro de los límites propios del puesto docente que ocupan [art. 20.1.c)]. Del principio de libertad de enseñanza deriva también el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos (art. 27.3)”.

---

Así pues, la libertad de cátedra es aplicable tanto en los centros públicos como en los privados. En estos últimos se reconoce también una esfera colectiva que permite el establecimiento de un ideario por parte del titular de la institución privada, al que obligatoriamente deberán someterse las personas que impartan sus conocimientos en ese centro. Este ideario propio de la institución tiene que ser respetado por el docente, quien debe tener conocimiento del mismo previo a su ingreso a la institución o al iniciar sus labores, debiendo el profesor adecuar su actividad sin atentar en contra de este marco determinado por el titular de la universidad privada.

Como se ha analizado, la libertad de cátedra adquiere un matiz propio en las universidades públicas y en las privadas. Sobre las primeras surge el principio de neutralidad ideológica como una verdadera garantía tanto de docentes (en su enseñanza) cuanto de estudiantes en su formación) para desplegar su actividad en la educación superior libres de adoctrinamientos ideológicos, políticos, etcétera. En el caso de las universidades privadas, se reconoce, a más de la dimensión individual de la libertad de cátedra, una dimensión colectiva, que implica la posibilidad de crear universidades y de dotarlas de un ideario educativo propio que se constituya en la estructura sobre la que la planta docente tiene que ejercer su labor. Se considera que el ideario es una extensión de este derecho a crear instituciones debido a que los padres o tutores eligen determinado tipo de educación y consecuentemente escogen el centro que más se adecúe a sus exigencias, basándose en este ideario.

Entendiendo cuáles son los niveles de enseñanza que gozan de libertad de cátedra y cuáles no, hemos estudiado aquí los conceptos de libertad de cátedra y libertad de investigación, para determinar su evolución y su condición de interrelación en la actualidad, lo que ha llevado a asumir que en la actualidad la libertad de cátedra y de investigación van atadas en la educación superior. La fórmula de la educación superior en nuestros días puede compendiarse así: docencia + libertad de cátedra + investigación + libertad de investigación = educación superior, tal como se reflejará en la Ilustración 19.



*Ilustración 19 La relación entre docencia e investigación en todos los centros de educación superior.*

Por último, se puede señalar que la libertad de cátedra ha de ser amplia en los centros públicos cuanto en los privados y debe ser respetada y sancionada en sus casos de violación. No obstante encierra ciertos matices que son propios de la naturaleza de las instituciones públicas y privadas que implican neutralidad ideológica en las primeras y el derecho al establecimiento de un ideario educativo en las segundas.

*“lo que hace pecar al hombre es la ignorancia”.*

Sócrates

CAPITULO

5

# Límites de la libertad de cátedra

## 5.1 Introducción

En este capítulo se estudian y analizan los límites relacionados a la libertad de cátedra. Se debe entender que los derechos fundamentales no tienen una connotación de absolutos e ilimitados, por lo que se va a conocer cuáles son esos límites en lo que a la libertad de cátedra se refiere y cómo actúa cada uno de ellos. La redacción de este apartado permite conocer el alcance jurídico y social de los límites a la libertad de cátedra y para ello se parte desde una revisión constitucional de los principales preceptos establecidos por las normas supremas española y ecuatoriana y a continuación se repasan las leyes que regulan la educación universitaria en ambas legislaciones, España y Ecuador, para conocer la existencia de similitudes y diferencias en estos ordenamientos jurídicos. Después se pasa revista a cómo actúa el ideario universitario en las instituciones privadas y la neutralidad y pluralidad en las universidades públicas como límite a la libertad de cátedra y una posible colisión entre este ideario con el ejercicio de la actividad docente. De igual forma, se analizan la seguridad y orden público como otro límite a la libertad de cátedra, con atención a la ac-

tuación del docente dentro de las aulas de clases y el respeto que se debe a los derechos de los estudiantes en cuanto a las expresiones del profesor.

Por otro lado, el estudio se centró en los límites que se presentan a la libertad de investigación. Se hizo referencia a la financiación de los proyectos de investigación por la propia universidad o por entes externos, y a las líneas y ámbitos de investigación establecidos por las instituciones de educación superior, para concluir con una descripción de los límites señalados en las leyes españolas y ecuatorianas para la libertad de investigación. Finalmente, se desarrolla un análisis de las limitaciones establecidas por el centro universitario, límites materiales y organizativos, terminando por describir cómo el derecho de los alumnos y la facultad de evaluación funciona como límites a la libertad de cátedra.

Durante mucho tiempo se sostuvo que los derechos fundamentales o humanos, por estar ligados a la naturaleza humana, son de carácter de absoluto. Ahora, la concepción de los derechos fundamentales como dotados de carácter absoluto está ampliamente superada y “el carácter limitado de los derechos es hoy una evidencia que no admite contestación alguna” (Fernández Segado 1994: 100-101).

Como destaca (Llamazares Fernández 2011: 325-326), y en función de lo que establecen los acuerdos internacionales, las limitaciones de estos derechos deberán cumplir, en todo caso, dos condiciones:

- 1º) Deben hacerse por ley.
- 2º) Deben ser necesarias en una sociedad democrática para proteger y defender: a) los valores superiores del ordenamiento democrático y, en especial, los derechos y libertades fundamentales de los demás, por lo que tales limitaciones deben ser democráticas ellas mismas; b) la salud, la seguridad y la moral públicas.

Los derechos no pueden ser considerados como ilimitados, por más derechos fundamentales que sean, pero estos límites también deben ser concretos y estar claramente definidos, para que se pueda identificar cuándo el derecho ha sobrepasado tales fronteras y cuáles son los efectos jurídicos que ello produce. El límite de los derechos y libertades de los demás es la base para que los derechos tengan plena

vigencia; y, además, para que puedan expandirse y desarrollarse en el marco del respeto a los otros.

## **5.2 El ordenamiento jurídico como límite a la libertad de cátedra**

### **5.2.1 La Constitución como límite a la libertad de cátedra**

La libertad de cátedra encuentra en primer orden sus límites de acuerdo a disposiciones establecidas en la propia Constitución. Las colisiones entre la garantía de la libertad de ciencia y la protección de otros bienes jurídicos constitucionalmente amparados deben ser solucionadas en función del orden de valores constitucionales, considerándolo de modo unitario con el principio de concordancia práctica.

Es decir, en la práctica o ejercicio de la libertad de cátedra, como en cualquier otro derecho, la norma suprema funge como la directriz principal a la cual se debe respeto en el ejercicio de la actividad docente, lo que es conocido en el derecho alemán como la cláusula de fidelidad, en razón de que la Constitución Alemana determina de forma clara que la libertad de cátedra no exime la lealtad a la Constitución, aunque para una parte de la doctrina de este país esta disposición. Así, (Krüger H. 1999: 170) afirma:

“no contiene, estableciendo el compromiso de la enseñanza ante la Constitución, ninguna nueva barrera; esa prescripción debe más bien contribuir a aclarar mejor el contenido del art. 5.3.1, según el cual la libertad de ciencia no comprende la actividad política”.

De igual manera, a criterio de Carl Schmitt, citado por (Krüger H. 1999: 171), este precepto constitucional:

“no debe bajo ningún concepto excluir una crítica consciente y responsable a la misma Constitución y también a los principios sobre los que se basa; él sitúa exclusivamente una crítica semejante bajo la obligación de la responsabilidad y el respeto que se debe a una ley aprobada por un pueblo para vivir de acuerdo con ella. La norma debe impedir que, bajo el pretexto de una crítica científica, desde la cátedra sea emprendida una política insidiosa, que no critica la democracia y sus instituciones, sino que las hace despreciables: sea este un aviso a todos aquellos que pretendieran intentar sabotear científicamente la democracia”.

Se debe entonces diferenciar la posibilidad de emitir juicios sobre la Constitución y sus preceptos de lo que constituye la emisión de puntos de vista políticos, que lo que buscan es la agitación social partiendo desde el alumnado, puesto que el fin último de la docencia lo constituye la construcción de conocimiento, procurar el desarrollo colectivo y dar solución a los problemas del entorno social, a través de la educación, sin tomar en consideración tendencias políticas o ideológicas. Desde el punto de vista de la academia, el respeto a la Constitución no se entiende como la prohibición de realizar un comentario o crítica responsable sobre la misma, sino que debe entenderse como propósito para evitar lesionar la norma primera mediante comentarios, basados en tendencias políticas o en la intención de influir en la opinión pública para degradar el orden constitucional y favorecer cualquier entramado de intereses particulares o partidistas. Esta tarea no siempre será fácil, dependerá del grado de madurez y responsabilidad del profesor.

La lealtad de la Constitución a criterio de (Vidal Prado 2008: 74) “no exige, en el ámbito universitario, una adhesión inquebrantable a todo su contenido, sino que es perfectamente posible la crítica científica a la norma suprema, dentro los propios límites a los principios y valores democráticos constitucionalmente proclamados y garantizados”. Bajo este concepto existe el criterio de (Krüger H. 1999: 171) que considera que de darse razones:

“para suponer que un solicitante de una nominación en la Universidad puede abusar de su libertad de cátedra para luchar contra el ordenamiento fundamental libre y democrático, ésta puede justificar el rechazo de la Universidad a la propuesta de nominación”

La libertad de cátedra, en su sentido positivo, es autodeterminación, autonomía; y en el marco de ella se puede llegar a ser sumamente crítico, mas el límite ha de situarse en los intereses comunes en torno a la norma suprema que pone las reglas básicas del juego social y funda el respeto a los derechos de todos.

En caso español, los límites a la libertad de cátedra se encuentran en el artículo 20, numeral 4 de la CE que al respecto dispone:

“Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho

---

al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y la infancia”.

Respecto a los límites de la libertad de cátedra, además de las garantías contenidas en los párrafos 2 y 4 del artículo 20 de la Constitución, “está limitada por el respeto a los derechos contenidos en el Título I de la Constitución y a los preceptos de las leyes que los desarrollen” (Cotino Hueso 2007: 379). Todo ello, tomando en cuenta el nivel de desarrollo personal de los discentes y del grado o nivel científico de los contenidos que se les pretende impartir.

El texto constitucional español define cuáles son límites que tiene la libertad de cátedra, y lo hace, como es lógico, partiendo del respeto a la propia Constitución y los preceptos presentes en ella. Es decir, que se busca una armonía con los principios y garantías consagrados para todas las personas. Además, como límite se alude también a la ley que regule específicamente el ejercicio de la docencia, así como al respeto a otros derechos fundamentales, tales como la propia imagen, la intimidad y el honor. Finalmente, se establece un límite más, como es la protección de un núcleo social tan importante como es la juventud y la infancia.

Dentro del mismo marco constitucional español, para analizar los límites a la libertad de cátedra es importante considerar la disposición expresa del artículo 27.2, precepto que dispone que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. En este contexto, (Vidal Prado 2008: 73) afirma que:

“De este artículo se podría hacer derivar la obligación de lealtad a la Constitución, similar a la que se establece en la Constitución alemana, aunque sin la fuerza vinculante, pues en España no se establece de modo expreso como tal obligación”.

## **5.2.2 Límites a la libertad de cátedra en la Constitución de Ecuador**

Respecto de la norma suprema ecuatoriana, a diferencia del caso español, los límites a la libertad de cátedra no se encuentran expresados con tal claridad. Lo que sí se puede identificar en la sección quinta, que regula el derecho a la educación, son las directrices o marcos dentro de los cuales se va a desarrollar la educación y, por

ende, la actividad docente. Al respecto dispone la Constitución de 2008: “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco de respeto a los derechos humanos, al medioambiente sustentable y a la democracia”.

Este precepto constitucional está orientado al respeto absoluto a los derechos humanos en todos los ámbitos de la educación, identificándose así el primer límite desde la esfera constitucional. De igual forma, otro aspecto interesante que se identifica en este precepto es el respeto al medioambiente como una política de Estado que debe ser aplicada en la educación; es decir que la educación debe ser herramienta para generar conocimiento que fomente el cuidado de la naturaleza y evite su daño como consecuencia de la actividad investigadora. Además, se identifica a la democracia como un límite en el ámbito educativo, democracia, que puede ser entendida como ese conjunto de derechos y libertades que permiten expresar ideas y concepciones diversas dentro del marco educativo y que las mismas sean respetadas.

De igual forma, cabe observar límites establecidos por la Constitución ecuatoriana a la actividad investigadora. Se encuentran en el artículo 387 numeral 4, que al respecto señala: “Garantizar la libertad de creación e investigación en el marco del respeto a la ética, la naturaleza, el ambiente, y el rescate de los conocimientos ancestrales”. Pero, estos límites se dirigen de forma directa a la actividad de investigación en general, más que a la libertad de cátedra. Se trata de establecer los parámetros sobre cuales se ha de desarrollar la investigación, atendiendo en primer orden a la ética como principio básico de la búsqueda de conocimiento y al respeto a la naturaleza, al medioambiente, buscando que la investigación sea un pilar que sirva para mejorar la calidad de vida, mejorando nuestro planeta; con lo cual, la investigación se convierte en un agente de ayuda para el planeta y no en un nuevo riesgo para la subsistencia de él y de la humanidad en él.

Como se puede apreciar, existe claramente una diferencia sustancial en el establecimiento de forma expresa de los límites a la libertad de cátedra en la Constitución de España, a diferencia de la Constitución del Ecuador, pero también tienen similitud en algunos aspectos, puesto que cada una de las Constituciones apunta al respeto a otros derechos reconocidos en el propio texto constitucional como límite a la libertad de cátedra.

### **5.2.3 Límites de la libertad de cátedra en la Ley Orgánica de Universidades Española y en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador**

En esta sección corresponde analizar los límites a la libertad de cátedra que se encuentran plasmados en las leyes especiales de la materia, tanto en el ordenamiento jurídico español, como en el ecuatoriano, con la intención de poder evidenciar cómo desde estos cuerpos normativos se plasman parámetros dentro los cuales se va aplicar la libertad de cátedra.

Partiendo de la Ley Orgánica 6/2001, en el caso español, se puede iniciar el análisis en el artículo 2, que se refiere a la autonomía universitaria. Luego, entre las potestades que dicha Ley concede a las universidades, vemos en el número 2 del artículo 6 literal a) la siguiente: “La elaboración de sus Estatutos y, en caso de las Universidades privadas, de sus propias normas de organización y funcionamiento, así como las demás normas de régimen interno”. Al otorgarles a las Universidades potestades para la elaboración de sus Estatutos, y, en el caso de los centros privados, para generar su propia organización y funcionamiento, los docentes deben adecuar su conducta a las disposiciones y directrices que sean establecidas por el centro de estudios superiores, lo que constituye evidentemente un límite a la libertad de cátedra. Este criterio toma aún más fuerza cuando se revisa la letra d) del mismo artículo, donde se permite a las Universidades “La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida”. Es decir, el docente debe sujetar su derecho al respeto y cumplimiento de los planes de estudio que presente la propia universidad.

Además, en el artículo 33 del mismo cuerpo normativo, referido a la función docente, dispone en su numeral 2:

“La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades, que la ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades”.

Este precepto, guarda relación con los límites a la libertad de cátedra puestos por la carta suprema española.

En el caso ecuatoriano también se encuentran límites a la libertad de cátedra dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, límites, que se comparan con los establecidos en la ley de universidades española. Así, se tiene que el artículo 6.1, en su literal a), establece: “Cumplir actividades de docencia, investigación y vinculación de acuerdo a las normas de calidad y normativas de los organismos que rigen el sistema y la de sus propias instituciones”. Esto, limita la actividad docente a los criterios establecidos por los entes gubernamentales que regulan el sistema de educación superior en el Ecuador y también a los criterios expuestos por las universidades en las que los docentes cumplan sus actividades. En la misma línea, el literal b) del mismo artículo obliga al docente a: “Ejercer su derecho a la libertad de cátedra respetando los derechos y garantías constitucionales y legales del sistema, y de sus propias instituciones”. Este mandato expresa con claridad los límites a la actividad docente, encontrando en la cúspide a la Constitución del Ecuador, posteriormente a las leyes de educación y las directrices expuestas por la propia universidad.

En el ámbito de la investigación, también da limitaciones en la Ley Orgánica 6/2001, en su artículo 40, numeral 1, donde se hace mención: “La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico”. Como se puede observar, la actividad investigadora también tiene sus límites que nacen de la organización y fines del propio centro universitario, y como es lógico, en el respeto al ordenamiento jurídico del Estado, por lo que se deben realizar procesos de investigación con respeto irrestricto a la ley.

La normativa ecuatoriana regula asimismo la libertad de investigación y sus limitaciones, como podemos comprobar en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior, que dispone:

“Para la selección del personal académico, así como para el ejercicio de la docencia y la investigación en las instituciones del Sistema de Educación Superior, no se establecerán limitaciones que impliquen discriminaciones derivadas de su religión, etnia, edad, género, posición económica, política, orientación sexual, discapacidad o de cualquier otra índole, ni estas podrán ser causa de remoción, sin perjuicio de que el profesor o la profesora e investigador o investigadora respete los valores y principios que inspiran a la institución, y lo previsto en la Constitución y esta ley”.

Además, dentro de la Ley Orgánica de Universidades Española, se encuentran preceptos tendentes a garantizar el respeto a los estudiantes y sus legítimos derechos. Lo vemos así, en el artículo 46 en varios literales: “g) La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario. h) La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario. j) Recibir un trato no sexista”. Estos y otros derechos funcionan como límites a la libertad de cátedra, puesto que en el ejercicio de la docencia es exigible el respeto a los derechos de estudiantes.

En la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, del año 2010, de forma similar al caso español, se reconocen los derechos de los estudiantes universitarios. El artículo 5 literal f) menciona entre esos derechos: “Ejercer la libertad de asociarse, expresarse y completar su formación bajo la más amplia libertad de cátedra e investigación”. En el literal h) del mismo artículo recoge: “El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz”. Estas normas funcionan como lineamientos dentro de los cuales la actividad docente se debe desarrollar para que su ejercicio se enmarque en el pleno respeto a los derechos de los estudiantes que están reconocidos en esta Ley.

### **5.3 Libertad de cátedra y empresas ideológicas**

Posiblemente algunas de las mayores tensiones para la libertad de cátedra suceden cuando el profesorado se mueve en el ámbito de la empresa privada y ésta no es meramente una empresa que busca legítimamente su beneficio económico en el mercado, sino que además nace vinculada a algún contenido religioso o ideológico, para fomentarlo o favorecerlo, de modo que ni la selección ni la disciplina de sus docentes se atiene meramente a la objetiva capacidad, sino que en algo habrá de influir la compatibilidad de las creencias y obras de tal personal con los propósitos de fondo de la empresa. Precisamente los dos ejemplos que más a menudo se ponen de empresas ideológicas o de tendencia pertenecen al campo del periodismo o de la información en general y al campo de la enseñanza.

### **5.3.1 El ideario educativo como limite a la libertad de cátedra**

Desde el punto de vista de la relación interna del docente con el centro de educación no universitaria, se admite el límite derivado de la determinación de los programas de enseñanza, que corresponde al gestor del centro, ya sea el Estado o una institución o persona privada. La situación es diferente para los docentes universitarios, que no tienen que sujetarse a un programa tan concreto, sino que gozan de mayor libertad, respetando el pluralismo ideológico de la Universidad estatal y la orientación o ideario de la no estatal. Lo que significa que el docente de una institución educativa privada, incluyendo al universitario, debe limitar su acción, su libertad positiva se ve restringida por la ideología del centro educativo privado que le establece los mínimos dentro de los cuáles ha de abordar su enseñanza.

Los docentes de los centros educativos privados disfrutan el derecho de libertad de cátedra, al igual que los docentes de los centros públicos. Sin embargo, en este contexto, la libertad de cátedra puede verse limitada por el ideario de los centros privados pues, en palabras del TCE, en los centros privados, la descripción del cargo docente está determinado por las particularidades propias del nivel educativo y “en cuanto aquí interesa, por el ideario que, en uso de la libertad de enseñanza y dentro de los límites antes señalados, haya dado a aquél su titular” , (Villaverde Menéndez, Requejo Rodríguez, Presno Linera, Alaéz Corral, & Fernández Saralosa 1997: 262)

La intrusión en la libertad de cátedra del profesor desde los poderes públicos, yacería en una transgresión a la libertad de enseñanza de la persona que ejerce las funciones de titular en el centro, ya que la libertad de cátedra en los centros privados de igual manera que en los centros públicos es tan extensa y plena, incluso ni siquiera el artículo 15 de la LOECE quebranta esta libertad, al imponer como limite el respeto al ideario propio del centro el que tiene exigencias incompatibles con la expansión de estas libertades , (Villaverde Menéndez, Requejo Rodríguez, Presno Linera, Alaéz Corral, & Fernández Saralosa 1997: 265).

Los profesores se incorporan a un centro de carácter privado con pleno conocimiento de su ideario, ya que este fue establecido con anterioridad o porque el pro-

---

fesor lo acepta luego de su ingreso. Con base en esto, el TCE elabora la teoría que establece la correlación entre la libertad de cátedra y el ideario. Pero, por el hecho de que exista un ideario en los centros privados, no se exige al docente a convertirse en defensor de este, hacerle propaganda, adoctrinar en él a sus estudiantes o subordinar a tal ideario el rigor científico, (Villaverde Menéndez, Requejo Ródriguez, Presno Linera, Alaéz Corral, & Fernández Saralosa 1997).

En segundo lugar, lo que se mencionó anteriormente no implica que se puedan realizar ataques de la forma que sea, abiertos o solapados, contra tal ideario, ya que el docente debe desarrollar su labor conforme criterios adecuados y procurando que su actividad se realice en el marco del ideario (Casas Baamonde, M. E., & Rodríguez-Piñero y Bravo-Ferrer, M. 2018: 630). Por último, este ideario presentará límites mayores a la libertad de cátedra en los aspectos educativos o formativos y en menor medida en la transmisión de conocimientos, ya que los contenidos en este terreno están mucho más delimitados por el sistema educativo, según lo expresa la sentencia 5/1981.

La sentencia 5/1981 del TCE sobre este punto indica, que el docente en el ejercicio de su actividad es libre, pero su actividad no debe ser incompatible con la libertad del centro, por lo que esta libertad debe estar ligada y en cierto grado sometida al ideario del centro en el que el docente está desarrollando su actividad de docencia, investigación o gestión, entre otras. La doctrina del Tribunal expuesta puede calificarse de contractualista, ya que supone que los docentes de los centros privados, si bien tienen derecho a la libertad de cátedra, han de supeditar el ejercicio de este derecho al ideario del centro. El eje de la argumentación del Tribunal es la confianza y el derecho que tienen los padres que envían a sus hijos a un centro dotado de un ideario, para que sus hijos sean educados conforme al mismo. Se trata de un auténtico contrato entre el usuario de la educación y el centro, convirtiéndose el docente en un eslabón de la cadena y viendo un tanto limitada su libertad, bajo el riesgo de ser despedido por no atenerse a la orientación o ideario de dicho centro. El Tribunal Constitucional, como nos recuerda (Vidal Prado 2003: 205), considera que lo expuesto en la CE, en el artículo 27.6, permite la posibilidad de darle un carácter propio a la institución educativa. No obstante, no es completo el consenso sobre esta posición.

La sentencia 77/1985 del Tribunal Constitucional español se pronunció sobre la constitucionalidad de la Ley Orgánica de Educación (Vidal Prado 1998: s/p). Al hablar de los centros privados y su relación con la libertad de cátedra no se debe perder de vista que

“el derecho que el artículo 34 de la LOECE reconoce a los titulares de los centros privados para establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución, forma parte de la libertad de creación de centros, en cuanto equivale a la posibilidad de dotar a éstos de un carácter u orientación propios” (Ansuátegui Roig 2001: 26).

Un supuesto más específico en este ámbito es el que se refiere a las Universidades creadas al amparo del Convenio entre la Santa Sede y el Estado español de 1962. En este caso, se está ante universidades con ideario católico que, tras la entrada en vigor del Real Decreto de 1991, pueden optar por someterse al convenio de 1962 o a la normativa común para las demás universidades privadas. Hasta el momento todas se han acogido al régimen anterior al Real Decreto de 1991, sin que eso las libre de la exigencia de que sus estatutos estén en consonancia con la Constitución del 1978 (Vidal Prado 2014).

Lozano Cutanda, citada por (Vidal Prado 2014), reconoce que la situación problemática se presenta desde el Canon 810 del Código de Derecho Canónico, de conformidad con el cual las universidades católicas deben elegir a sus docentes, no solo por idoneidad científica y pedagógica, sino también por su rectitud en su doctrina, de lo que se sigue que se está habilitando a las universidades católicas para despedir a los docentes que no se acomoden a tales requerimientos doctrinales. Se sostiene, además, que esto es inconstitucional ya que vulnera la libertad de cátedra por la exigencia de subordinación del docente al ideario. Según Lozano, habría que plantearse críticamente si el canon 810 tiene relevancia jurídica en España y si semejantes exigencias son contrarias a la Constitución de España.

En conclusión, se considera que los límites que tiene el docente en el caso de los centros privados son los de la Constitución y el del ideario del centro, pues se debe respeto tanto a la normativa, cuanto a estos principios ideológicos del proyecto educativo establecido por la universidad de la cual el profesorado es parte, lo que permite entender la diferencia entre una universidad pública y una privada.

Según el TCE, en la tan citada sentencia 5/1981:

“(...) en un sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales. Esta neutralidad, que no impide la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3 de la Constitución), es una característica necesaria de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos, de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente”.

Es claro lo señalado por el Tribunal en este caso, ya que se sostiene que los centros públicos deben respetar condiciones básicas tales como el pluralismo, la libertad ideológica, la religiosa y la aconfesionalidad del Estado. Por lo que, las instituciones de educación superior de carácter público deben partir bajo este paraguas para poder cumplir con su cometido que es el de desarrollar los pueblos.

Conforme ha señalado la sentencia 5/1981, la libertad de cátedra se ve modulada por la naturaleza pública o privada de la institución. En el caso de las instituciones de educación pública, el derecho tiene un contenido negativo uniforme, ya que permite que el docente resista algún mandado de dar orientación ideológica a sus clases. En las universidades privadas el ideario fundacional y rector pone matices a esa amplitud que la libertad de cátedra tiene en las universidades públicas. Vale más para estas, la idea de que se ha de respetar la ideología de cada uno de los estudiantes y profesores, por lo que no puede existir ningún tipo de adoctrinamiento ni injerencia política sobre los discentes (Rollnert 2008: 273).

### **5.3.2 Libertad de cátedra, control y financiación de la investigación**

Tanto en las instituciones públicas como en las instituciones privadas, al momento de establecer presupuestos o financiamiento para los proyectos de investigación, las instituciones financiarán preferentemente los proyectos que se adecúen a las políticas, ideario y ámbitos de conocimiento señalados por la institución de educación superior. En esto nos topamos con una nueva limitación para el profesor que requiere la financiación para desarrollar su proyecto, si es que el mismo no se en-

marca en las líneas que persiga la universidad. Al respecto (Ahumada Canabes 2012: 414), sostiene que, aunque la elección de las líneas de investigación es también una facultad en la que el titular del derecho obra con completa autonomía, en algunos casos, la elección puede no ser tan libre. Ello sucede, por ejemplo, si dichas líneas son determinadas por quien financia o subvenciona la investigación. Así, el Estado podría orientar o influir en la elección, mediante la asignación de becas o a través de la distribución de fondos públicos, privilegiando algunos proyectos en menoscabo de otros. Se puede, pues, afirmar que no siempre el docente tiene libertad de desarrollar investigaciones sobre el tema de su interés, sino en ocasiones, deberá adecuar su actividad a los temas que sean prioridad para la institución de educación superior o el ente que vaya a financiar la investigación.

En el caso ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Superior determina cuáles son los límites a la docencia, pero también a la investigación. Así dispone el artículo 91 que no se pueden establecer límites a la libertad de cátedra e investigación por razones de sexo, etnia u otra categoría social, “sin perjuicio de que el profesor o profesora e investigador o investigadora respete los valores y principios que inspiran a la institución y lo previsto en la Constitución y esta ley”. Como se puede observar, la ley ecuatoriana impone que el investigador debe sujetarse y respetar los principios y valores de la institución educativa, y que sus actividades de investigación deben guardar relación con dichos principios. Por su parte, el artículo 146 del mismo cuerpo legal, importante para este tema, dice lo que sigue:

“En las universidades y escuelas politécnicas se garantiza la libertad de cátedra, en pleno ejercicio de su autonomía responsable, entendida como la facultad de la institución y sus profesores de exponer, con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos en los programas de estudio. De igual manera se garantiza la libertad de investigativa, entendida como la facultad de la entidad y sus investigadores de buscar la verdad en los distintos ámbitos, sin ningún tipo de impedimento u obstáculo, salvo lo establecido en la Constitución y en la presente Ley”.

Además, están los límites establecidos en el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación. Dentro de sus principios, sentados en el artículo 4, el número 13 dispone que “Se garantiza la libertad de investigación y desarrollo tecnológico en el marco de la regulación y limitaciones que por razón de seguridad, salud, ética o de cualquier otra de interés público, determine

la ley”. En esta misma línea, se encuentran también disposiciones sobre el ejercicio de la investigación responsable, como se aprecia en el artículo 43, específicamente en los números 1 y 2, donde se detalla:

“1.-Las investigaciones, en todas sus etapas, deberán respetar los derechos de las personas, las comunidades, los pueblos, las nacionalidades y de la naturaleza. 2.- En todo proceso investigativo se garantizará la integridad y dignidad de las personas, principalmente cuando sean parte de algún tipo de experimentación”.

## **5.4 Libertad de cátedra, potestades organizativas y disciplinarias de las entidades educativas públicas y privadas**

Como se ha visto, la doctrina diferencia entre dos tipos de límites al ejercicio de la libertad de cátedra, de carácter material y de carácter organizativo. El primero de los límites está relacionado con el programa académico que los docentes deben impartir, y más concretamente con los contenidos y métodos pedagógicos que los docentes deben aplicar en sus clases, mientras que en el segundo grupo de límites, que son los organizativos, se encuentran las disposiciones que regulan la organización de la docencia y los criterios de examen y evaluación.

El departamento correspondiente de cada centro tiene competencia para regular aspectos de coordinación en cuanto a la enseñanza universitaria, y ahí damos con un nuevo límite a la libertad de cátedra. Así lo ha reconocido el TCE en la sentencia 5/1981:

“Aun reconociendo que la libertad de cátedra no ampara un pretendido derecho de los docentes a elegir entre las distintas asignaturas que se integran en un área de conocimiento, en función de su mayor calificación profesional, y que la organización de la docencia es materia de la competencia de los departamentos universitarios, no cabe destacar que, en ocasiones, el derecho fundamental del art. 20.1.c) CE pueda resultar vulnerado como consecuencia de decisiones arbitrarias por las que se relegue a los profesores, con plena capacidad docente e investigadora, obligándoseles injustificadamente a impartir docencia en asignaturas distintas a las que debieran de corresponderles por su nivel de formación”.

### **5.4.1 Límites materiales**

Se debe tomar en consideración que la enseñanza universitaria constituye una herramienta muy importante para servir a un fin social y por eso es reconocida como

un servicio público en algunos ordenamientos jurídicos, servicio que tiene como fin mejorar las condiciones de vida de la colectividad a través del conocimiento. De ahí que se requiera la intervención del Estado para establecer una planificación y directrices generales que deben ser acatadas por cada una de las Universidades (Rodríguez Boente 2004). Es competencia del Estado, a través de organismos adecuados, regular las condiciones sobre las cuales se va a desarrollar el sistema de educación superior de cada país. El Estado, por ejemplo, establecerá los contenidos mínimos para la obtención de títulos.

Es adecuado en este punto, tomar en consideración lo expuesto por (Rodríguez Boente 2004: 250), para quien:

“Los límites que afectan al contenido de la materia proceden de normas emanadas de distintas instituciones. Así, existen normas estatales que regulan las condiciones para la expedición de los títulos académicos, lo cual les obliga a determinar el contenido mínimo de los planes de estudio a fin de obtener la titulación que corresponde. Estas normas estatales se aprueban en virtud de la competencia estatal exclusiva para regular las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos. Pues bien, el contenido de la materia que cada docente imparta debe respetar esa normativa estatal”.

Las orientaciones establecidas por el Estado deben a su vez y en base a la autonomía universitaria ser adecuadas a los diferentes planes de estudios de cada centro de educación superior. Es decir que, “cada Universidad aprueba los planes de estudio conducentes a la obtención del título académico que corresponda” (Rodríguez Boente 2004: 251).

En concordancia con lo expuesto, se debe acotar lo señalado por (Krüger H. 1999: 167) para quien:

“El deber de enseñar de los profesores comprende también la obligación de llevar a cabo las actividades docentes previstas por la normativa sobre los estudios de cada Universidad para las asignaturas que imparten; la enseñanza no consiste en un objetivo específico autónomo, sino que sirve particularmente a la tarea formativa de las Universidades. Las Universidades solo pueden desempeñar su tarea de formación legalmente prevista cuando los profesores desarrollan en sus asignaturas la enseñanza requerida para la realización de unos Estudios conforme a lo previsto en el ordenamiento”.

Sobre este punto (Simón López 1995: 122), ha manifestado que también se ve limitada “la libertad de cátedra por los planes de estudios establecidos por las ad-

ministraciones educativas, donde fijan los contenidos mínimos y los recursos pedagógicos a utilizar por el profesor”. Estos límites materiales, se encuentran reconocidos, en España, en la Ley Orgánica 6/2001, en su artículo 2 numeral segundo, que define los términos de la autonomía universitaria y cuyo apartado d) dispone: “La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades”. Como se puede notar, el texto normativo permite que la universidad determine cómo se van a llevar a cabo la actividad docente y los planes de asignaturas, obrando también estos parámetros como límites para la libertad de cátedra. Similar disposición se encuentra en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, que dice en su artículo 18 que:

"La autonomía responsable que ejercen las instituciones de educación superior consisten en: (...) c) Libertad en la elaboración de sus planes y programas de estudio en el marco de las disposiciones de la presente ley”.

Se debe entonces recalcar en este punto, que estos límites cobijan los temas o contenidos que serán impartidos por el docente y también el sistema de evaluación que será aplicado a los estudiantes. Esto es concordante con (Expósito 2013: 10) que expresa:

“La determinación del temario a impartir y las facultades de evaluar y examinar (...) no integran el derecho fundamental a la libertad de cátedra del profesor universitario, sino que vienen a reconducirse al conjunto de potestades que los órganos universitarios, en las directrices marcadas por los poderes públicos, deben actuar en aras a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes universitarios”

## 5.4.2 Límites organizativos

A más de los límites materiales, también se identifican los límites organizativos del centro de estudios universitarios frente a la libertad de cátedra. Estos son denominados por (Rodríguez Boente 2004: 253) como: “límites formales o, mejor dicho, derivados de las facultades organizativas de la institución en la cual los docentes universitarios ejercen su actividad docente”. Estos límites, se refieren a la facultad de las universidades de establecer sus estatutos y la determinación de su funcionamiento y organización.

Respecto de estos límites, es oportuno tomar en consideración lo expuesto por (Simón López 1995: 122-123), quien sobre este tema señala lo que sigue:

“Otras limitaciones referidas al régimen jurídico y status funcional del profesor, serían: a) El profesor viene obligado a cumplir aquellas normas relativas a la organización del centro como normativa de horarios, sistemas de evaluación, calendario escolar, etc. b) Igualmente, la libertad de cátedra no ampara la libertad de no enseñar, siendo también legales las consecuencias derivadas de la ineptitud o falta de preparación del profesor. Por lo tanto, es perfectamente lícita la exigencia de pruebas de aptitud para el ejercicio de la labor educativa, tales como la necesidad de tener el título de doctor, superar las pruebas de concurso-oposición que se exijan en cada caso, etc”.

Así pues, la organización del proceso de enseñanza también constituye un limitante para el ejercicio de la actividad docente, ya que el profesor debe adecuarse a lo establecido por la universidad en lo que se refiere al sistema de evaluación, horarios de clases, estructuras académicas, entre otras. De igual forma, se toman en consideración ciertos requisitos que debe cumplir el docente y la necesidad de tener conocimientos suficientes para poder ejercer la docencia, además de satisfacer los requisitos establecidos en la ley para el ingreso, promoción, y categorización del docente dentro de la institución de educación superior.

Cabe igualmente, que el docente haya de sujetarse a evaluaciones periódicas para verificar el cumplimiento de sus actividades, con la finalidad de identificar si o imparte sus clases con toda la probidad exigible, puesto que no se debe olvidar que la educación es un servicio público y, como tal, debe ser prestado a la colectividad con la calidad que este servicio amerita. Al respecto (Lozano Cutanda 1993: 194-195) afirma:

“La función docente, que se configura como un servicio público, delimita, por consiguiente, el derecho a la libertad de cátedra, restringiendo su titularidad a los profesionales de la docencia y encauzando su ejercicio, que no comprende ni la libertad de no enseñar, ni la libertad de expresar ideas completamente ajenas al contenido de enseñanza. No cabe duda de que la enseñanza debe regularse de tal modo que no se viole la libertad, pero se garantice al mismo tiempo que ésta no se traduzca en una falta de enseñanza”.

Este criterio también es compartido por (Krüger H. 1999: 168), para quien:

“Los profesores universitarios y otros docentes habrían incumplido sus obligaciones cuando ellos (...) presentasen y enseñasen de modo subjetivo cualquier materia, de cualquier forma, apartándose de los planes de estudios y normativas de exámenes,

---

así como evadiendo el directorio de clases de la Universidad, y separándose de la acostumbrada y permanente praxis académica en sus lecciones, clases prácticas y seminarios”.

Dentro de los límites organizativos que se presentan a la libertad de cátedra, también se debe hacer referencia a las actividades académicas que debe desempeñar el docente dentro de la universidad como parte de su relación laboral, pero que no afectan el derecho a su libertad de cátedra, aunque lo limiten en algún punto. Se recalca que “no puede tenerse como violación a la libertad de cátedra la asignación que llevan a cabo las universidades estatales de la respectiva carga académica a los profesores en la correspondiente unidad académica” (Arce Gómez 2004: 84).

Finalmente, el derecho al ejercicio de la actividad docente no incluye la autorización para dejar de celebrar o interrumpir las actividades docentes anunciadas. Esto solo se permite en los casos excepcionales de imposibilidad o de que no pueda ser exigible el desarrollo de la actividad (Krüger H. 1999: 164).

### **5.4.3 Límites en relación al derecho al estudio de los alumnos. En concreto, los métodos de evaluación académica de los alumnos**

Para finalizar esta sección, es importante hacer referencia a los límites de la libertad de cátedra frente a los derechos de los estudiantes, específicamente el respecto del sistema de evaluación de los mismos. Hay que tener en cuenta en primer lugar que la libertad docente “viene también limitada a través del derecho de los estudiantes a un objeto y método científico, una formación orientada al ejercicio de una profesión, así como a través de la libertad de aprendizaje y estudio” (Krüger H. 1999: 168).

En segundo lugar, se debe entender que los parámetros de evaluación no forman parte necesariamente de la libertad de cátedra, su establecimiento y regulación pueden ser competencia de los organismos universitarios, y el docente debe aplicar estas disposiciones universitarias al momento de evaluar a sus estudiantes. Esta idea se desprende de los derechos establecidos para los estudiantes dentro de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades española, que al respecto dispone que:

“Las universidades establecerán los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes. En las Universidades públicas, el Consejo Social, previo informe del Consejo de Universidades, aprobará las normas que regulen el progreso y la permanencia en la Universidad de los estudiantes, de acuerdo con las características de los respectivos estudios”.

Sobre este aspecto conviene tomar en consideración lo expuesto por (Arce Gómez 2004: 84), para quien:

“Es el caso, igualmente, del régimen de evaluación de los estudiantes normalmente reglamentado por las universidades, es cual no cabe duda que es de obligado acatamiento por parte de los profesores, no siendo una derivación de la libertad de cátedra”.

La determinación de actividades, funciones, organización de la práctica investigativa, parámetros de evaluación, entre otras, son potestades conferidas por la Constitución y la ley a cada universidad. Es con base de esa autonomía que corresponde a las facultades o departamentos de la institución de educación superior, decidir cuáles serán los temas sobre los cuales se van a construir los exámenes para evaluar los conocimientos de los estudiantes (Rodríguez Boente 2004).

Esto queda reforzado con el criterio de (Suárez Malagón 2011: 440) quien afirma que no puede existir una libertad de enseñanza desvinculada de las normas de organización del centro, así como de todas aquellas que regularizan el régimen académico de la enseñanza.

Bajo este contexto, para diferenciar la libertad de cátedra y la facultad examinadora, es oportuno tomar en consideración lo expuesto por (Rodríguez Boente 2004: 256), quien afirma que:

“Efectivamente, tanto la doctrina como la jurisprudencia constitucional han llegado a la conclusión de que la función docente y la función examinadora son perfectamente deslindables y que esta última no corresponde al docente universitario. La facultad de examinar es una competencia atribuida a los poderes públicos, una función administrativa distinta de la tarea de enseñar y que no forma parte del contenido de la libertad de cátedra”.

Aunque se puede entender que la facultad de evaluar a los estudiantes no forma parte de la libertad de cátedra, no menos cierto resulta que en la práctica lo más frecuente y común es que sea el propio docente el que aplique las pruebas o exámenes a sus estudiantes, pero se tiene que entender que el ejercicio de esta facul-

tad por parte de docente se da como consecuencia de una delegación por parte de los organismos universitarios, bajo condición de que el docente aplique los exámenes sin discriminación alguna o sin el afán de causar daño a persona determinada (Rodríguez Boente 2004).



*“La libertad es, en la filosofía la razón; en el arte la inspiración; en la política el derecho”.*

Víctor Hugo

CAPITULO

# 6

## Tres cuestiones debatidas sobre libertad de cátedra

### 6.1 Libertad de cátedra y libertad de expresión

#### 6.1.1 Libertad académica y libertad de expresión del profesorado fuera de los recintos universitarios

Como señala Raúl Madrid (2017a: 2015), ya en la famosa y muy importante declaración, en 1915, de la *American Association of University Professors*, uno de los dos ejes se hallaba en la libertad de expresión del profesorado fuera de los recintos universitarios, siendo el otro gran eje el de la libertad de enseñanza. Tal dimensión esencial de la libertad de cátedra se reiteró en 1940, en el *Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*, igualmente proveniente de la *American Association of University Professors* (Madrid 2017a: 216).

Judith Butler dibuja del siguiente modo la diferencia entre la libertad académica y los derechos ligados a la libertad de expresión política: la libertad académica

pertenece a los integrantes de una facultad universitaria dentro de las universidades y que han sido elegidos para la docencia y la investigación, mientras que el de expresión política es un derecho de cada ciudadano a exponer como desee sus puntos de vista políticos. Ambos derechos convergen cuando el académico habla extramuros y por ello es sancionado o perjudicado en su universidad o amenazado con la pérdida de su condición. “La tarea de las universidades se ve dañada cuando cualquiera de esas libertades de sus profesores es amenazada” (Butler 2018). Y subraya contundentemente dicha autora que “los profesores no deben estar sujetos a censura o castigo por causa de sus expresiones políticas en la esfera pública” (Butler 2018). El precio que se paga por la censura interna o la amenaza a la libertad de expresión del profesorado fuera de los muros universitarios es el de la disminución o la distorsión del conocimiento (Butler 2018).

¿Cómo se protege cada uno de esos derechos? Dice Butler que “el límite entre la libertad académica y la libertad de expresión política es poroso” (Butler 2018). Tal vez podríamos interpretar esa idea en el sentido de que ni han de poder usarse las aulas universitarias para exponer ideas políticas que en la calle serían perseguibles por su contenido delictivo, ni ha de usarse la libertad de expresión en la esfera pública para atacar sin fundamento razonable a las universidades o para atentar contra el honor de aquella en la que se trabaja. Pero, en todo caso, el profesor debe estar protegido si expresa en la calle ideas que la institución no querría dentro de sus paredes o si en las aulas manifiesta puntos de vista que se oponen al orden social establecido o a ideas generalmente aceptadas en la comunidad. En ese sentido, dice Butler que la universidad tiene que ser como un santuario político en el que estén acogidos y protegidos quienes disientan del orden político establecido, es decir “todos aquellos que tengan razones para temer al estado por causa de su precaria posición”, la de ellos (Butler 2018).

Veamos un caso interesante y muy reciente. En 2017 entró en vigor en el Estado de Kansas, en EEUU, la reforma legal que permite a profesores, personal administrativo y estudiantes mayores de veinte años entrar en los campus de las universidades con armas de fuego, siempre que no las lleven a la vista. En la Universidad de Kansas hubo fuerte oposición a esa reforma y las propias autoridades más importantes de la Universidad se manifestaron contrarias a que se pudiera portar armas en sus

---

recintos, pero luego se abrieron expedientes disciplinarios a los profesores que se oponían, argumentando que sus acciones eran contrarias la norma legal que prohíbe a los empleados públicos oponerse a la legislación en vigor. En su artículo “Academic Freedom under the Gun: A Report from Kansas”, E. Esch, M. Jones y D. Roediger explican que en el Estado de Kansas la libertad académica, tanto en lo que tiene que ver con la investigación como con la libertad de expresión dentro de los recintos universitarios, sufre fuertes restricciones cuando afecta a las políticas sobre el porte de armas, ante todo por la presión que sobre los medios de comunicación ejerce la Asociación Nacional del Rifle (Esch et alii 2018: 4), todo ello unido a que es el de Kansas el estado de la Unión más permisivo en cuanto a la libertad de los ciudadanos para portar armas, por lo que siempre son severas las políticas que protestan sobre tal regulación y esa extensión de dicha libertad.

Así, en septiembre 2013 un profesor llamado David Guth escribió un tuit después de un tiroteo con muertos, en el que decía que la sangre manchaba las manos de la Asociación Nacional del Rifle y que esperaba que la próxima vez les tocara a sus hijos e hijas y que a ellos que Dios los maldiga. Ese profesor sufrió numerosos ataques y fue provisionalmente suspendido en su función durante siete meses y el *Kansas Board or Regents* declaró que reiteraba lo previamente declarado por la decana Ann Brill, en el sentido de que “mientras que la primera enmienda faculta a cada uno para expresar libremente una opinión, tal privilegio no es absoluto y tiene que ser ponderado con los derechos de los demás” (Esch et alii 2018: 6). En ese mismo sentido, se dijo que la libertad académica y de expresión debía ser sopesada con el interés de la institución en conseguir eficientemente sus fines.

Las autoridades universitarias reprochaban y pretendían sancionar el mal uso de las redes sociales por parte de un profesor. Como recordaba Colson, la autoridad académica de Kansas podía incoar expediente sancionatorio al profesor que con su actividad en las redes sociales perjudique “el mejor interés de la universidad” (Colson 2014 2).

Evidentemente, no se está hablando de que no deban responder los profesores ante los demás ciudadanos por los ilícitos que contra ellos puedan cometer a través de las redes sociales o de cualquier otro medio de expresión (delitos contra el honor,

daño indemnizable, revelación de secreto, etc.), sino de si es o no compatible con la libertad de cátedra que una universidad sancione a un profesor por las ideas que vierte fuera de los espacios universitarios, por ejemplo en una red social como Twitter. En aquel primer sentido, el de las relaciones sociales sin mediación de la universidad, la condición de profesor no debe constituir ningún privilegio a la hora de responder por cualquier tipo de ilícito que dañe a otro ciudadano o a otra institución. *Aquí se encuentra la mejor razón para entender que lo que está en juego en estos casos no es la libertad de expresión de ese profesor en tanto que ciudadano, sino la libertad académica. Lo que choca contra la libertad académica o de cátedra es el hecho de que la universidad respectiva trate de modular la ideología y lo que el profesor en tanto que tal puede expresar como convicciones suyas, al margen de toda consideración por parte de esa universidad de lo que en verdad importa, el mérito académico de ese profesor y la función universitaria al servicio de la ciencia y del conocimiento y no de otros intereses o propósitos.* Si un profesor es condenado por un tribunal porque calumnió a otro ciudadano mediante un tuit, para nada entra en juego la libertad de cátedra, pero esta sí aparece y es menoscabada si es la universidad la que lo sanciona o discrimina por ese mismo tuit.

Por ahí viene la crítica a aquella política de algunas universidades de Kansas que establecieron en sus normas la necesidad de que se ponderara el interés de la universidad por la mejor prestación del servicio, interés que le es propio, y el derecho del profesor a expresarse libremente sobre asuntos generales, pues hacerlo así supone prescindir de la toma en consideración de un derecho que tiene en sí su valor específico y que no es idéntico con el de libertad de expresión, el derecho a la libertad de cátedra. Y, puestos a ponderar, la libertad de cátedra no puede ponderarse contra otro interés de las universidades mismas, pues es condición constitutiva de lo esencial de las universidades, de la función que las justifica, que les da sentido. Como subraya Colson, siguiendo las abundantes declaraciones de la *American Association of University Professors (AAUP)*, la libertad de cátedra no es una parte de un derecho muy amplio de libertad de expresión, sino que es un valor esencial para la existencia de las universidades, de modo que “para realizar su tarea académica, los profesores necesitan más que los derechos propios de todos los ciudadanos en cuantos ciudadanos, necesitan la protección adicional de la libertad académica, del go-

---

bierno compartido de las universidades y de la estabilidad y promoción profesional” (Colson 2014: 10).

Vale la pena recordar que, en EEUU, durante la época de McCarthy<sup>3</sup> y la persecución al comunismo, numerosas empresas, y también universidades, hicieron firmar a sus empleados declaraciones de no estar implicados en “grupos subversivos”, con el riesgo de perder su trabajo si no firmaban. Fue ese hecho el que dio lugar a que el Tribunal Supremo de EEUU comenzara a delimitar el derecho de *academic freedom* a partir de sentencias como *Adler v. Board of Education* (1952). Es en esa sentencia donde el juez Douglas, en su voto disidente, menciona por primera vez tal derecho en un caso de la Corte Suprema y lo liga con la libertad de expresión, explicando que no hay ningún interés del Estado que justifique ese daño para ese derecho. No obstante, la mayoría, en esa sentencia, respaldó la medida cuestionada.

En ese mismo tiempo, en Oklahoma, se exigió a los profesores universitarios que prometieran que nunca habían militado en el partido comunista o en una organización subversiva, lo cual dio pie al caso *Wieman v. Updegraff*, de 1952 igualmente. Ahí fue donde el famoso juez Frankfurter, en su voto concurrente, escribió que medidas como las que se juzgaban no solo afectan a los concretos profesores recurrentes ante la Corte, sino que deterioran la libertad entre el profesorado, la libertad que es requisito primero de su tarea. Si esa libertad se ve recortada por medidas que los obligan al cuidado y la reserva, se merma el espíritu crítico que es fundamental para la enseñanza y la investigación.

Un paso más en el anclaje de la libertad académica en la Constitución lo supone la sentencia del caso *Sweezy v. New Hampshire*, de 1957, y nuevamente en relación con la ideología del profesorado y su actividad fuera de las aulas. El profesor Sweezy había sido interrogado por el fiscal general de New Hampshire como sospechoso de militar en el partido comunista y se negó a contestar sobre lo que en su vida particular leía y escribía y afirmó que en su opinión el marxismo era moralmente

---

<sup>3</sup> Entre finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, durante la cruzada de McCarthy contra el comunismo, más de cien profesores universitarios fueron despedidos y otros muchos obligados a guardar silencio. Eran tiempos de purgas y listas negras en las universidades (Wilson 2014: 199).

superior al capitalismo. El Tribunal asumió la postura del juez Frankfurter en el caso anterior y brindó su protección a la libertad académica del profesor Sweezy. Fue en este caso donde Frankfurter formuló las denominadas cuatro libertades esenciales de la universidad: la de establecer, por motivos exclusivamente académicos, quién puede enseñar, qué puede ser enseñado, cómo puede ser enseñado y quién puede estudiar.

Por fin, la sentencia del caso *Keyishian v. Bd. Of Regents*, de 1967, extendió a la libertad académica la protección propia de la libertad de expresión. Esta vez fue el profesorado de la Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo el obligado a firmar un compromiso de no haber militado en el partido comunista. Los profesores se negaron a tal firma y fueron despedidos. Estaba en vigor la norma de ese Estado que prohibía a los empleados estatales formar parte de grupos subversivos. El Tribunal declaró que imponer a los profesores un juramento de lealtad y prohibirles ser miembros de “grupos subversivos” contraviene la libertad académica y la libertad de asociación, derechos constitucionales ambos. Y contiene la sentencia esta crucial declaración: “Nuestra nación está profundamente comprometida con la protección de la libertad académica, que tiene un valor trascendente para todos nosotros y no solo para los profesores directamente concernidos. Por tanto, esa libertad constituye una dimensión esencial de la Primera Enmienda y no permite normas que impongan un sustrato de ortodoxia en las aulas”<sup>4</sup>.

### **6.1.2 Libertad académica y libertad de expresión del profesorado en las aulas**

Podríamos dividir este apartado en varias cuestiones principales, la de qué puede explicar y decir el profesorado dentro de su desempeño en la universidad y la de qué puede hacer en las aulas, en referencia a qué métodos de enseñanza puede aplicar. Aquí toca centrarse en la libertad de cátedra como libertad para expresar ideas, puntos de vista y críticas, ya sea sobre la materia que se imparte, ya sea sobre otros asuntos.

---

<sup>4</sup> Una exposición resumida de esta evolución jurisprudencial puede verse en Levinson 2007.

Un primer asunto se puede plantear ante la posibilidad de que el profesor emplee términos o expresiones que puedan resultar ofensivas para la sensibilidad o las convicciones de algunos estudiantes. Un caso así se planteó en el caso *Hardy v. Jefferson Community College*, resuelto por el Tribunal de Apelación del Sexto Circuito en EEUU en 2002. Un profesor que impartía la materia “Introducción a la comunicación interpersonal” proponía a sus alumnos examinar el modo en que el lenguaje contribuye a marginar a ciertas minorías y en la clase se usaban a este propósito palabras como “bitch” (perra), “faggot” (maricón), o “nigger” (negrata). Ante las quejas recibidas, la administración de la universidad dejó al profesor sin clases y este presentó recurso. El tribunal resolvió que las expresiones eran procedentes en el contexto de ese curso y puesto que una de los tópicos del curso versaba sobre “raza, género y conflictos de poder en nuestra sociedad”. El tribunal ancló esa resolución en el derecho a la libertad de expresión del profesor<sup>5</sup>.

Diferente fue el caso en *Clark v. Holmes*, resuelto en 1972 por el Tribunal de Apelación del Séptimo Circuito. Se trataba de un profesor universitario cuyo contrato no se había renovado porque se tomaba excesivas confianzas con sus estudiantes, trataba con ellos en su despacho a puerta cerrada, hacía demasiado hincapié en asuntos sexuales en un curso sobre salud y profería comentarios despectivos sobre otros profesores cuando hablaba con los estudiantes. En esta oportunidad el tribunal decidió que ese profesor actuaba a título de ciudadano privado cuando así se comportaba y que no había ningún interés público en juego que hiciera predominar su libertad de expresión sobre el interés de la universidad. Dejó el tribunal esta importante afirmación: hay intereses legítimos del Estado que pueden limitar el derecho del profesor a decir lo que le plazca; por ejemplo, la necesidad de mantener la disciplina y armonía en el grupo, la necesidad de confidencialidad o la necesidad de procurar una adecuada relación entre el empleado y sus superiores allí donde se precisa lealtad y confianza.

La narración de casos muy relevantes en relación con las expresiones de profesores universitarios en sus clases y que han resuelto los altos tribunales estadouni-

---

<sup>5</sup> Versiones resumidas del caso pueden verse en Levinson 2007:5 y en la página *Relevant Case Law on Academic Freedom in the Classroom*: <https://legal.uncc.edu/legal-topics/classroom-policies-and-practices/academic-freedom-classroom>

denses podría ser inacabable. Otro asunto sonado fue el *Cohen v. San Bernardino Valley College*, que decidió el tribunal del Noveno Circuito de Apelación en 1995. El profesor Cohen fue acusado por una estudiante de crear un ambiente sexual hostil, debido a que en sus clases leía a veces textos de *Playboy* o *Hustler*, empleaba en el aula expresiones obscenas y debatía cuestiones de contenido sexual, como la posibilidad de sexo consentido entre adultos y menores. La universidad lo sancionó por vulnerar las reglas internas que obligaban a evitar el abuso sexual dentro del campus y a contribuir a un ambiente adecuado para la disminución de los casos de tal abuso. Se impuso a Cohen que asistiera a un seminario sobre abuso sexual y que modificara su modo de enseñar. Recurrió y alegó vulneración de su libertad de expresión y de su libertad académica. El Tribunal tomó como base el criterio establecido en el caso *Pickering*, al que enseguida me referiré, concerniente a si las expresiones de Cohen tenían o no interés público o eran meramente privadas; en este último caso no estarían protegidas por la libertad de expresión. En primera instancia judicial se encontró ajustada a derecho la sanción al profesor, pero en apelación el Tribunal del Noveno Circuito levantó el castigo, aunque no porque creyera que se vulneraba directamente alguno de aquellos dos derechos de Cohen, sino porque las reglas internas de la universidad que se le aplicaron eran demasiado imprecisas y no le permitían tener clara conciencia de sus expresiones las vulneraban o no<sup>6</sup>.

En la jurisprudencia estadounidense sobre estas cuestiones, es de la mayor importancia el caso *Pickering vs. Board of Education*, resuelto en 1968 por el Tribunal Supremo. Es ahí donde claramente se decanta ese patrón de comprobar si lo que el profesor expresa en sus clases tiene o no alguna relevancia pública o si está actuando, por así decir, a título puramente privado. Cuando se expresa a título privado, sin interés público o estatal de sus emisiones, ejerce simplemente su libertad de expresión, con sus límites normales y habituales, y no entra en juego la libertad de cátedra. Esta entra en juego si hay alguna ligazón entre las expresiones del profesor y lo que propiamente es la enseñanza de su materia, y en ese caso es cuando muchos tribunales dicen que hay que balancear tal interés de la enseñanza y los intereses de la entidad universitaria como tal.

---

<sup>6</sup> Al respecto véase, por extenso, Smith 1998.

---

El caso Pickering surge cuando un profesor universitario manda una carta a un periódico de la localidad, carta en la que critica a las autoridades académicas por el modo en que invierten sus recursos, entre otras cosas similares. El profesor es despedido por tal motivo. El Tribunal Supremo dijo que había que balancear el interés de ese profesor en cuanto mero ciudadano, interés que en este caso versaría sobre el adecuado uso de recursos públicos, y el interés de la institución pública en defender la eficiencia y buen desempeño. La decisión fue que el profesor Pickering estaba amparado por la libertad de expresión de la Primera Enmienda y que debía ser readmitido. Es aquí donde se siente ese criterio de que hay determinadas situaciones que pueden limitar el derecho del profesor a expresarse con libertad y que son las siguientes: la necesidad de mantener la disciplina y la armonía en el trato con los colegas y las autoridades de la respectiva institución, la necesidad de confidencialidad, cuando las relaciones entre el superior y el subordinado son de tal naturaleza personal e íntima que la crítica del superior por el inferior puede tener efectos perjudiciales para la debida relación profesional entre ellos, la necesidad de limitar las conductas del profesor que puedan impedir el normal cumplimiento de sus deberes en el aula y la necesidad de impedir obstáculos en el normal desempeño de la labor académica por parte de las instituciones (Eagle 1984: 232).

Aunque esa pauta del caso Pickering fue sentada para un asunto relacionado con la libertad de expresión fuera de la universidad, sí brindó un criterio general usado también en los otros casos, como hemos visto, el de que, hable el profesor fuera o dentro de los recintos académicos, hay que ver si lo que dice expresa solo un interés meramente personal, como, por ejemplo, cuando habla mal de un rival u ofende a alguien a quien detesta, o cuando hace consideraciones de interés general, común, de un interés que trasciende al propio individuo, como cuando se refiere al modo de invertir recursos públicos o a otras medias sobre las que tiene sentido la deliberación pública.

Ese criterio del caso Pickering fue perfeccionado por el Tribunal Supremo en el caso *Mt. Healthy City School District Board of Education v. Doyle*, de 1977. Doyle era un profesor cuya trayectoria era un tanto problemática, pues había tenido fuertes encononazos con algunos colegas y había llegado a ser suspendido por ello, y había usado expresiones insultantes contra algunos estudiantes. Doyle contó en una

emisora de radio ciertas informaciones internas de la universidad sobre códigos de vestimenta y de apariencia del profesorado y fue despedido por haber obrado de modo contrario a la debida discreción y la confianza. Aquí el Tribunal Supremo estableció que la universidad corría con la carga de probar que habría despedido a Doyle de todos modos, aun cuando no hubiera hecho esas declaraciones a la emisora de radio. Dice el Tribunal que si no se establece esa salvaguarda, el profesorado universitario adquiriría un privilegio inusitado, pues bastaría que emitiera ciertas expresiones problemáticas para que no pudiera ser despedido por ninguna razón. Es decir, el ámbito protector de la libertad de expresión se extendería tanto, que no sería posible despedir por *ningún* motivo a un profesor que hubiera dicho algo molesto para la universidad, pues a él le bastaría alegar que era esa expresión suya la que motivaba tal despido. Así sucedió en el caso, el Tribunal planteó que el despido solo sería válido si la universidad probaba que eran otras las razones y la universidad así lo probó, por lo que Doyle vio consumado su despido (vid. Eagle 1984: 233-234).

Es extraordinariamente ilustrativa la historia que cuenta Merle H. Weiner en su artículo de 1999 titulado “Dirty Words in the Classroom: Teaching the Limits of the First Amendment”. Explica que en 1985 enseñaba en una universidad derecho constitucional y que quería con sus alumnos analizar la jurisprudencia que sobre obscenidad y libertad de expresión había producido el Tribunal Supremo de EEUU, en especial en la famosa sentencia del caso *Miller v. California*, de 1973. Queriendo que los estudiantes se formasen su propia idea del asunto, les enseñó diez imágenes y les pidió que cada uno opinara de cada una si era o no era obscena. No había material pornográfico, en modo alguno, sino que las imágenes eran, por ejemplo, de una pareja heterosexual besándose en la cama, bajo una sábana blanca, de una mujer embarazada desnuda y de pie, o de una modelo posando sin ropa para un pintor, al estilo de Rubens. La mayoría de los estudiantes, dice Weiner, consideraron que varias de aquellas imágenes eran obscenas y se sorprendieron al saber que no pasarían por tales con el criterio del Tribunal Supremo en *Miller v. California*. Y concluye la autora diciendo que cree que el criterio jurisprudencial de *Miller* justifica esa acción pedagógica suya como plenamente constitucional, pero que bajo el derecho de ese momento en el que escribe (1999) es posible que el hecho de que algunos estudiantes tuviesen por obscena alguna imagen bastara para que la autoridad académica le pi-

diese que no repitiese tales experimentos o directamente le prohibiese enseñar en sus clases esas imágenes (Weiner 1999: 599-600). El caso da que pensar, y más si nos ponemos a considerar cuánto ha empeorado la situación en las universidades norteamericanas (y en otras) en lo que va del siglo XXI.

Weiner (1999: 601) plantea muy claramente la cuestión cuando dice que se trata de ver si, respecto de lo que el profesor dice en el aula, debe prevalecer el respeto a los valores de los estudiantes o a cierta sensibilidad social o grupal, o si debe preponderar la libertad académica del profesor y, en su caso, si la prevalencia de esta última es como derecho autónomo o vinculado a la libertad de expresión; o, en palabras de la misma autora, se trata de establecer “hasta qué punto puede el profesor transgredir (o trascender) los mores de la comunidad, ya se trate del barrio, de la región o de la nación” (Weiner 1999: 603).

### **6.1.3 La libertad académica como derecho autónomo frente a la libertad de expresión**

Es sumamente discutido en la literatura norteamericana si la libertad del profesor para expresarse dentro del aula sin temores, cortapisas o consideraciones a las ideologías y las sensibilidades de compañeros o estudiantes y sin más guía que la búsqueda del conocimiento y el ejercicio de la crítica se inscribe como una faceta del derecho constitucional a la libertad de expresión o si es un derecho autónomo o parte de eso que los americanos llaman *academic freedom* y en nuestro contexto se denomina libertad de cátedra. Aunque una cierta tradición doctrinal y jurisprudencial coloca la libertad académica bajo el paraguas de la libertad de expresión, son ya bastantes las voces que tratan de justificarla como derecho autónomo.

Joan Scott hace ver que el plantear los problemas de expresión en el aula como apartado de la libertad de expresión sirve a ciertos movimientos ultraconservadores y antiintelectuales como manera de reclamar que dentro de las aulas universitarias pueda decirse cualquier cosa, ya se trate de explicar biología bajo la óptica creacionista o ya se trate de hacer apología de las más extremas ideas o de las más descaradas supersticiones (Scott 2017: 5). En palabras de Scott, “la libertad de expresión

no hace distinciones en cuanto a calidad, pero la libertad académica sí las hace. ¿Acaso todas las opiniones valen lo mismo dentro del aula?” (Scott 2017, 6).

En la misma idea insiste Dutt-Ballerstadt (2018), quien apunta que precisamente se está invocando actualmente la libertad de expresión en las universidades de EEUU para que se pueda introducir en las aulas la propaganda ajena a todo rigor científico, con lo que en verdad se echa mano de ese derecho a la libre expresión para socavar los fundamentos mismos de la universidad y para ponerla al servicio de fines políticos o religiosos que nada tienen que ver con su verdadera misión al servicio del saber.

Mucha atención ha suscitado la postura de Robert Post en este debate. Post critica con dureza la doctrina jurisprudencial que extiende sin trabas la libertad de expresión y mete bajo ella la libertad de cátedra y que lo hace con el argumento de que se debe permitir en cualquier parte la expresión de cualquier idea y de que será en el “mercado de las ideas”<sup>7</sup> donde se impondrá la verdad científica.

Lo primero que Post cuestiona es la tradición de las universidades americanas. Explica que no se da en EEUU aquella idea que recoge Karl Jaspers en su cita clásica y que dice que la universidad sirve al ansia humana por conocer, por producir verdadero conocimiento. Durante el siglo XIX el objetivo de la inmensa mayoría de las facultades universitarias habría sido allá el de preservar las ideas heredadas e instruir en ellas a los jóvenes. Sólo cuando las universidades estadounidenses resultaron “infectadas” por la idea alemana de ciencia cambió esa orientación, y eso ocurrió a finales del siglo XIX (Post 2015: 124). Fue entonces cuando cambió también la visión de la libertad académica y se sustituyó la idea de “disciplinar” por la idea de “discipular” (*to disciple*), y en ese contexto se enmarca la famosa *Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure*, promovida en 1915 por la *American Association of University Professors*, de la que fue décimo presidente John

---

<sup>7</sup> Para la crítica del manejo que el Tribunal Supremo de EEUU hace de esa construcción del “mercado de las ideas” en relación con la libertad de expresión, alentando que cualquier cosa pueda decirse en cualquier parte para que el mercado de la opinión pública tenga donde escoger y acabe eligiendo lo mejor y más verdadero, véase Schauer 2017, por referencia a sentencias como las de los casos *United States v. Alvarez* (2012) o *Gertz v. Robert Welch, Inc.* (1974).

---

Dewey, uno de los intelectuales que primero captaron la mutación que estaba aconteciendo (Post 2015: 125).

Post indica algo muy relevante para nuestro tema, como es que aquella Declaración de 1915 ya subrayaba expresamente que las conclusiones que libremente ha de poder expresar el profesor no han de ser cualesquiera, sin restricción de ningún tipo, sino aquellas que sean obtenidas con método académico y espíritu académico; “es decir, deben ser fruto de una investigación competente, paciente y honesta”. Por tanto, concluye Post, la *Declaration* “entiende la libertad académica como la libertad para desempeñar la profesión académica en conformidad con los estándares de tal profesión” (Post 2015: 125). No se ha de amparar el derecho del docente a decir lo que le dé la gana, sino la libertad de pensamiento, de investigación, de discusión y de enseñanza, dentro de la profesión académica (Post 2015: 125). En palabras de Post nuevamente, “Las universidades producen conocimiento porque dan a los académicos la libertad para llevar a cabo sus prácticas disciplinares, las cuales a su vez producen el conocimiento experto que las universidades demandan” (Post 2015: 125). Con espíritu polémico, añade Post que no puede haber conocimiento sin libertad de pensamiento, pero que lo que ha de preguntarse de cada profesor es “si es competente” (Post 2015: 126). La libertad de cátedra o la libertad de expresión no pueden ser la excusa para que se mantenga y siga ejerciendo de cualquier modo su oficio el profesor universitario palmariamente incompetente<sup>8</sup>.

Con esa doble estructura de la libertad académica es, según Post, “radicalmente incompatible” aquella idea del “mercado de las ideas” que fue desarrollada por el juez Holmes en su famoso voto disidente en *Abrams v. United States*, de 1919. Es la libertad de expresión lo que el Tribunal Supremo de EEUU resguarda a través de esa idea, manifestando que el objetivo de la Primera Enmienda es preservar un irrestricto mercado de las ideas en el cual la verdad acabará prevaleciendo<sup>9</sup>. Se trata de fomentar el debate como marco en el cual la sociedad avanzará y crecerá la cien-

---

<sup>8</sup> Ahí es donde apunta Post la diferencia entre libertad intelectual y libertad académica. “Todas las personas son titulares de la libertad intelectual, pero sólo los académicos son titulares de la libertad académica. La libertad intelectual no presupone la responsabilidad y la competencia, pero la libertad académica sí. La libertad intelectual no está ligada a ninguna institución en particular, como una universidad mismamente, pero la libertad académica sí” (Post 2015: 126).

<sup>9</sup> Así en *Red Lion Broad v. FCC*, 1969.

cia. Solo a través de la libre expresión de ideas y de su debate sin trabas medrará la verdad. Por eso es tanto el celo para que el Estado no restrinja la libre expresión de ideas y permanezca neutral (Post 2015: 127). Ahí es donde viene la tensión con la libertad académica. “La clave del ideal profesional de la libertad académica consiste en procurar que las universidades estén organizadas de tal modo que sea posible el cumplimiento de su misión de producir conocimiento experto en las distintas disciplinas” (Post 2015: 127), mientras que para la teoría de la libertad de expresión con base en la Primera Enmienda todas las ideas valen lo mismo y tienen igual derecho a estar en el “mercado”, y en conformidad con la libertad de expresión no hay ninguna idea que deba ser reprimida o recortada por falsa. Es esa la idea que no puede ser mantenida en las universidades y por eso no puede la libertad de cátedra ser anudada a la libertad de expresión, al menos mientras se quiera que las universidades sirvan a la ciencia y no al capricho de cada cual o a cualesquiera intereses<sup>10</sup>. “Las disciplinas científicas no se organizan con arreglo al mercado o a principios democráticos”, sino en base a la competencia profesional (Post 2015: 127). ¿O acaso, se pregunta Post, una revista científica debe aceptar cualquier artículo que se le envíe, en nombre de la libertad de expresión y aunque sean ideas falsas o absurdas las que sobre la ciencia en cuestión se expongan<sup>11</sup>? Por eso la justificación constitucional de la libertad académica debe, en opinión de Post, combinar la libertad crítica y los estándares científicos y no ser una libertad absoluta basada en la libertad de expresión.

Según Post, la legitimación democrática presupone la igualdad de sus ciudadanos, también en cuanto al respeto igual que merecen sus opiniones por parte del Estado, y por eso al Estado no se le permite discriminar a ningún ciudadano por causa de las opiniones que manifieste en ejercicio de su libertad de expresión. Si una opinión es penalizada, no ha de ser por falsa, sino por otro tipo de daño que provoque (Post 2015: 129). Cualquiera ha de poder expresar en la esfera pública y en ejercicio de su libertad para expresarse que la nicotina no es perjudicial para la salud,

---

<sup>10</sup> “La libertad académica no incluye la libertad para adoctrinar políticamente a los estudiantes o para confundir el activismo político con la enseñanza” (Post 2013: 18).

<sup>11</sup> Cita (Post 2015: 127) la siguiente frase de la sentencia *Carley v. Arizona Board of Regents*, de 1987: “La libertad académica no sirve para sustraer al profesor de la evaluación por la institución para la que trabaja”.

---

pero eso en boca de un científico universitario no tienen el amparo de la libertad de cátedra si no tiene algún posible aval científico, aunque sea remoto.

Pone Post (2015: 131) un ejemplo bien significativo, que vale aquí por analogía. Un ginecólogo no está facultado por la libertad de expresión para darle falsas informaciones en su consulta a una mujer que quiere abortar, aunque fuera de su consulta y para la opinión pública pueda ese doctor decir lo que quiera. Pero la comunicación entre médico y paciente no es parte de la comunicación pública, y por eso si el paciente demanda al médico por esas falsas informaciones, este no podrá ampararse en que ejercía su libertad de expresión. Y si los tribunales no pueden amparar en nombre de la libertad de expresión al médico que da informaciones mentirosas a sus pacientes, tampoco podrán desde tal libertad amparar al profesor que difunda conocimientos falsos entre sus estudiantes.

Según Post, en cuanto principio constitucional, el de libertad académica “debe preservar de control político la integridad de las prácticas disciplinares”, asegurando así el primado de la competencia profesional en las universidades (Post 2015: 132). En sus palabras, “la libertad académica no se refiere a la libertad humana en general, sino a la autonomía de la profesión académica” (Post 2013: 9). “La tradicional justificación para la libertad académica es que los académicos producen conocimiento que es valioso para la sociedad en su conjunto y que los académicos solo pueden producir tal conocimiento si gozan de la libertad para seguir las normas disciplinares que definen su empresa académica” (Post 2013: 12).

Esa perspectiva resuelve tres cuestiones dudosas, según Post.

En primer lugar, está la cuestión de si la libertad académica se aplica a las instituciones o a los profesores. Explica Post que el asunto se presenta, por ejemplo, cuando una universidad niega a un profesor la *tenure* o estabilidad y ascenso profesional y dicho profesor alega ante los tribunales que se está atentando así contra su libertad académica (Post 2015: 132). Pero si tomamos como eje el de la competencia profesional, vemos que forman un todo la capacidad de las universidades para promover el progreso en el conocimiento y la de los individuos para plantear y difundir los resultados de su investigación. Por eso las universidades no deben tratar a sus

profesores en contra de esa guía de la competencia y en virtud de otro tipo de preferencias u opiniones. No hay choque entre autonomía de las universidades y libertad académica de los profesores cuando lo que orienta la gestión que aquellas hacen de su personal académico está marcado por los estándares objetivos de competencia profesional y científica. Por eso opina Post que si un juez ha de resolver un conflicto como el reseñado entre una universidad y un profesor, lo que dicho juez ha de hacer no es ver qué derecho pesa más o dónde radica la titularidad de la libertad académica, sino qué debe decidir en función de si la universidad se guió o no por los estándares de competencia profesional al decidir sobre ese profesor (Post 2015: 133). Concluye que “el valor constitucional de la libertad académica depende del ejercicio de estándares profesionales que no son inherentes ni a la institución como tal ni al concreto profesor como tal” (Post 2015: 133). “El principio constitucional de la libertad académica no protege ni a las universidades ni a los profesores, sino que salvaguarda los estándares disciplinares que permiten reconocer y producir el conocimiento experto” (Post 2013: 15).

La segunda cuestión versa sobre si la libertad académica se aplica solamente a asuntos de interés público. La plantea Post al hilo de un curioso caso, *Urofsky v. Gilmore*, resuelto en el año 2000 por el Tribunal de Apelación del Cuarto Circuito. Una ley de Virginia prohibía que los empleados estatales, incluidos los profesores universitarios, accedieran a, descargasen o almacenasen en las computadoras de su trabajo archivos o informaciones de contenido sexual explícito, salvo con autorización del personal directivo al efecto facultado. Siguiendo una pauta ya establecida antes en la jurisprudencia del país, la sentencia de ese caso se guio por la atención al interés público que pudieran tener los materiales en cuestión, todo ello bajo la óptica de la libertad de expresión. Según Post, no es eso lo que se debe observar desde la perspectiva constitucional, sino que se ha de ver si la libertad académica queda limitada porque se acorta la posibilidad de investigar y publicar. A esos efectos, da igual si el profesor de turno “desea publicar acerca de una cuestión de interés público, como pueda ser la política exterior americana, o sobre inscripciones hititas, tema este que no es asunto de interés público del que los ciudadanos suelen debatir en la esfera pública” (Post 2015: 136). “El principio constitucional de libertad académica protege la libertad de investigar y publicar porque el conocimiento producido por tal investi-

---

gación y publicación es valioso para la sociedad, al margen de si concierne a un asunto de público interés y de si el académico de turno está hablando en el rol de ciudadano” (Post 2013: 15).

La cuestión tercera es la de hasta dónde llega la libertad académica del profesor. Plantea este tema Post mencionando por ejemplo el caso *Bishop v. Aronov*, decidido por el Tribunal de Apelación del Decimoprimer Circuito y que se suscitó porque una universidad ordenó a un profesor que se abstuviera en sus clases de manifestar sus convicciones o preferencias religiosas (Post 2015: 138). Considera Post que la libertad académica no ampara al profesor de psicología, como era el de este caso, que en sus clases habla sobre si la venida de Dios a la tierra como Jesucristo tiene alguna implicación para nuestras vidas. “Una universidad debe tener libertad para regular la incompetente comunicación de investigación en el aula, pero no puede regular la comunicación de la investigación en el aula por motivo de que desaprueba el mensaje que contiene” (Post 2015: 139).

Después de pasar revista a la postura de Robert Post, examinaremos ahora las tesis de otro de los autores norteamericanos más influyentes sobre este tema en los últimos tiempos y que ha dado lugar a mayor debate, Stanley Fish, quien publicó en 2014 su importante libro sobre esta materia, *Versions of Academic Freedom* (Fish 2014). La tesis central de este autor es que la libertad académica no se justifica por su servicio a ningún bien social o valor constitucional externo a ella misma, sino que es una pretensión de autonomía profesional que mantienen los propios académicos. Por tanto, ni se justifica por su servicio al progreso social ni como una manifestación más de la libertad de expresión, sino por ser plasmación del deseo o propósito de los académicos de desempeñar su profesión con las menos interferencias posibles, en particular a la hora de plantearse sus metas profesionales y a la hora de seleccionar los medios para alcanzarlas (Fish 2014: x). Provocativamente, sienta Fish que para él la libertad académica alude a un proyecto profesional de los profesores, los cuales pretenden, pero nunca consiguen, un estatuto legal y profesional especial y lo justifican presentándose como especiales o hasta excepcionales. A ese planteamiento lo denomina Fish “excepcionalismo”. Él rechaza tal “excepcionalismo académico”, a menudo negado también por los tribunales, y se pregunta: “si los académicos son en

realidad como cualesquiera otros, con qué base cabe, si acaso, justificar la libertad académica?” (Fish 2014: xi).

Fish se pregunta por qué, por ejemplo, han de poder los profesores universitarios criticar a sus superiores con mayor libertad que otros empleados o por qué han de poder diseñar ellos mismos sus modos de trabajo en el aula, mientras que otros empleados tiene que seguir mucho más disciplinadamente las directrices de su empresa o institución. Y sigue “por qué han de poder los profesores universitarios elegir libremente la orientación de su investigación, mientras que quienes investigan para la industria o el gobierno deben seguir las pautas que les marquen sus empleadores” (Fish 2014: 1).

Con propósitos analíticos, Fish hace una clasificación en cinco corrientes o escuelas a propósito de la libertad académica, que se diferenciarían por el modo de responder a las siguientes cuestiones (Fish 2014: 7).

- a) ¿Es la libertad académica un derecho constitucional?
- b) ¿Qué relación hay entre libertad académica y la libertad de expresión protegida por la Primera Enmienda?
- c) ¿Qué relación existe entre libertad académica y democracia?
- d) ¿La libertad académica concierne solamente a los profesores individualmente considerados o también a la institución?
- e) ¿Tienen los estudiantes derechos provenientes de la libertad académica?
- f) ¿Qué relación existe entre libertad académica y el modo en que se gobiernan las facultades o universidades?
- g) ¿En qué sentido es especial la libertad académica?
- h) ¿Incluye la libertad académica el derecho de los profesores a criticar impunemente a sus superiores en la institución?
- i) ¿Ampara la libertad académica la libertad del profesor para expresar en sus clases sus convicciones políticas?
- j) ¿Qué relación existe entre libertad académica y libertad política?
- k) ¿Qué idea de la educación manejan las distintas doctrinas sobre la libertad académica?

---

A cada una de las cinco escuelas que distingue le da Fish un nombre. La primera, que es aquella por la que él mismo aboga, la denomina “Escuela no es más que un trabajo” (*The <<It’s just a job>> school*). Bajo ese punto de vista, la educación universitaria es “un servicio que ofrece conocimiento y habilidades a los estudiantes que quieren recibirlos” y quienes en eso trabajan están adiestrados para impartir saberes, demostrar tales habilidades e investigar para aumentar sus conocimientos (Fish 2014: 10). Desempeñan actividades profesionales, ellos son profesionales y necesitan los medios y las facultades para cumplir con su profesión. En tal sentido, están en idéntica situación a la de cualesquiera otros profesionales y no se justifica ningún privilegio suyo por razón de ningún valor especial que realicen o porque sirvan a ningún fin socialmente más trascendente que otros.

La segunda escuela es la que llama escuela “por el bien común” (*The <<For the common good>> school*). A esta escuela cabría adscribir a Robert Post, según este mismo autor reconoce en su comentario del manuscrito de este libro de Fish (Post 2013). Los autores de este grupo conectan libertad académica y democracia, pues desde la libertad académica se obra en pro de una opinión pública más libre y una deliberación social mejor informada.

La tercera recibe de Fish el nombre de “escuela del excepcionalismo académico o de los seres humanos fuera de lo común” (*The <<Academic exceptionalism or uncommon beings>> school*). Si la función de la academia es ayudar a que impere la verdad sobre la opinión común, los propios académicos deben estar por encima del común y gozar por ello y para ese fin de libertades especiales. Según Fish, cuando los tribunales acogen este punto de vista suelen enraizar la libertad académica en la libertad de expresión y ponderan si pesa más la necesaria libertad del profesor o el interés de los gestores institucionales en conseguir para las universidades la eficiencia y la disciplina organizativa (Fish 2014: 12). Así, en el caso *Urofsky* el tribunal sentenció que aunque para los empleados públicos en general estaba justificada aquella limitación legal que les vedaba almacenar material sexual en su ordenador, en el caso de los profesores universitarios había que hacer una excepción para no dañar la libertad académica. Ahí se ve, dice Fish, que se los trata como seres excepcionales.

La cuarta escuela es la de “la libertad académica como crítica” (*The <<Academic freedom as critique>> school*). Si los académicos son los que pueden ver más allá de los estándares socialmente dominantes o los prejuicios, la crítica será su misión principal y por eso –a diferencia de lo que dicen los del grupo “no es más que un trabajo” y los del grupo “por el bien común”- ni siquiera han de verse constreñidos por las reglas disciplinares, las del ejercicio de esa profesión, pues hasta esas normas deben ser cuestionadas y revisadas constantemente; es decir, esas normas no sirven de parámetro del adecuado desempeño profesoral. Lo que por encima de todo se ha de proteger es el disenso con cualquier cosa por parte del académico. Las normas establecidas, incluidas esas que marcan la pauta del correcto desempeño de cada ciencia, son siempre sospechosas, sirven a la conservación del orden establecido y no deben servir de pauta o límite frente al crítico.

Y la quinta corriente es la que llama Fish de “libertad académica como revolución” (*The <<Academic freedom as revolution>> school*) y entiende que todas las normas sobre el manejo académico son corruptas y retrógradas en sí y siempre y reflejan los valores negativos de la sociedad neoliberal. Aquí desaparece por completo la frontera entre el profesor y el ciudadano y la primera y única obligación de cada uno es la lucha contra el orden social establecido. Cuando la función de las universidades es un impedimento para la lucha por la justicia social global, es este imperativo el que debe prevalecer. Las aulas están para impulsar la revolución y para terminar con la dictadura que las aulas mismas representan.

Es interesante ver la postura del propio Fish, su doctrina “es solo un trabajo” tal como él mismo la ilustra a propósito del caso Robinson. Robinson era un profesor de Sociología de la Universidad de California en Santa Bárbara. En un curso sobre Sociología de la globalización puso primero a sus estudiantes una grabación de audio de Martin Luther King protestando contra la guerra de Vietnam y les envió un correo electrónico en el que les decía que si viviera ahora Martin Luther King, protestaría igual contra las acciones de Israel en Gaza y que tales acciones de los israelíes eran como las de los nazis en el gueto de Varsovia. Opina Fish que la libertad académica, en cuanto estatuto profesional del profesor, no ampara la manifestación de ideas políticas cuando el objetivo del profesor en el aula es ese del proselitismo político. No se trataría de ver si hay elementos antisemitas en su mensaje o no, sino de comprobar

---

si se trata de una comunicación profesional o política (Fish 2014: 17). En diversas intervenciones posteriores el propio Robinson reconoció que era su compromiso político y por la justicia lo que lo movía. Sintetiza su punto de vista Fish así: “La ocupación israelí de Gaza es sin duda un asunto pertinente y apropiado para traer a colación en el curso que impartía. Lo inapropiado fue su tratamiento de ese tema no como una cuestión de estudio académico, sino como ocasión para poner sobre la mesa un juicio político que de inmediato se convierte en el dogma del curso” (Fish 2014: 18). Es el elemento fuertemente “*partisan*” de la acción de Robinson lo que lo aleja del ejercicio profesoral y le resta el amparo de las correspondientes normas profesionales, de la libertad académica, según opina Fish, quien concluye así: “si hubo un ataque a la libertad académica en la U.C. Santa Bárbara fue el suyo” (Fish 2014: 18). Cita también las palabras que escribiera Larry Alexander en 2006: “Si los profesores no funcionan como profesores, sino como abogados políticos, no merecen libertad académica” (Fish 2014: 19).

La tesis “no es más que un trabajo” que Fish propugna parte de la idea de que el profesor es un profesional que presta un bien, un servicio que es valioso. El valor a considerar ahí no es ninguno muy abstracto o grandilocuente, sino el de la profesionalidad, “una ideología que surge en la segunda mitad del siglo XIX y que se vuelve repugnante en el siglo XX” (Fish 2014: 20). La propia profesión controla la emisión de los títulos y mecanismos que permiten ejercerla, como el título de doctor, y, al mismo tiempo, asegura lo escaso de la competencia (Fish 2014: 21). Así, la profesión se ejerce dentro de un círculo cerrado y con fuerte vigilancia de las fronteras. Los profesionales se evalúan y juzgan entre sí, sin apertura a instancias o poderes exteriores. Según Fish, la libertad académica, pese a sus grandilocuentes invocaciones, es un recurso de la profesión académica “*to run its own shop*”, para llevar su propio negocio (Fish 2014: 21).

Siguiendo a Richard Rorty y a Ernst Weinrib, resalta Fish que cuando alguien es por ejemplo historiador académico, no cultiva su disciplina a partir de unas profundas reflexiones sobre el concepto de verdad o sobre el servicio a la sociedad que cumple el conocimiento de la historia, sino obrando de acuerdo con las pautas que en ese momento y lugar se entienden como propias de los buenos historiadores dentro de ese gremio. Se trata de hacer buena historia, no buena teoría o buena filosofía

(Fish 2014: 22). Cuando un tema se lleva al aula universitaria, según Fish, se le da el significado que corresponde a la disciplina que se está aplicando y se trata con el método propio de esa disciplina (Fish 2014: 31). Por ejemplo, se puede en un curso de ciencia política hablar de un tema político, pero ahí no se pretende ganar votos, sino alcanzar algún conocimiento sobre la cuestión según los parámetros que en esa disciplina distinguen el conocimiento válido del que no lo es, de lo que es otra cosa. Volviendo al ejemplo del caso Robinson antes mencionado, escribe Fish: “es perfectamente aceptable discutir [en el aula] el conflicto palestino-israelí, sus relaciones con Oriente Medio y con la Segunda Guerra Mundial, sus orígenes en el sionismo y el imperialismo británico y mil cosas más. Lo que no es admisible es dirigir a los estudiantes por medio de métodos que de manera directa o indirecta los lleven a tomar partido por una u otra parte en el conflicto, pues, como Weber explica, si se hace eso, ya no se está obrando como académico, sino como un agente político que defiende su causa, como hizo William Robinson cuando envió a sus estudiantes el correo electrónico sobre Martin Luther King” (Fish 2014: 32). Cualquier tema cabe en una clase, pero lo que no cabe es cualquier forma de abordarlo académicamente. Toma Fish las palabras de Lukianoff para explicarlo: “no es lo mismo enseñar a un estudiante sobre la filosofía del estoicismo que incitar al estudiante para que se haga un estoico al modo clásico” (Fish 2014: 32). Otro ejemplo que da Fish es así: dice que cuando él mismo, al hablar a sus alumnos de las resoluciones judiciales que vienen echando abajo las normas contrarias al sexo homosexual y al matrimonio entre personas del mismo sexo, suele decirles que no queda ya razón para mantener las normas contra la poligamia, pero que cuando se expresa así en sus clases no está hablando a favor de la poligamia o pidiendo que se retiren tales limitaciones legales, sino indicando qué le parece que va a ocurrir, sin que eso implique su aprobación o desaprobación (Fish 2014: 34).

Pero aclara que no está así diciendo que el profesor deba ser o mostrarse políticamente neutral, sino que pretende indicar que sus puntos de vista han de mantenerse dentro de la esfera de lo académico, del juego de la disciplina de que se trate y de las categorías de esa disciplina. “Si la tarea del profesor se limita a introducir a los estudiantes en las tradiciones de investigación y a equiparlos con las habilidades necesarias para moverse dentro de esas tradiciones -ni más ni menos-, se sigue que no

---

es parte de tal tarea la introducción de cuestiones políticas en el aula como cuestiones sobre las que tomar partido en lugar de como objeto de estudio” (Fish 2014: 36). Si de apología ideológica se trata, no se está dentro del ámbito de protección de la libertad académica. Así resume Fish su idea. “Debatir cuestiones políticas con vistas a decidir sobre ellas y obrar de acuerdo con esas decisiones es una actividad valiosa y necesaria en democracia, pero no es una actividad académica y, por tanto, no merece la protección como ejercicio de libertad académica” (Fish 2014: 36).

Frente a quienes reprochan que la visión de la libertad académica que se trasluce en esa doctrina de “no es más que un trabajo” deja sin fundamento la profunda libertad de cátedra, así desvinculada de valores trascendentes como democracia, bien común, interés general o progreso de la verdad, Fish apunta que no se ha de confundir la libertad de cátedra con el valor de la educación superior, pero también sobre esta tiene ideas peculiares: “La educación superior no es valiosa por los beneficios que algunos no académicos puedan ver en ella; eso es como valorar el teatro o el arte porque llevan gente al interior de las ciudades. La educación superior es valiosa (si lo es) por los particulares placeres que ofrece a quienes se sienten atraídos por ella, principalmente los placeres de resolver acertijos y de descubrir por qué algo es como es, placeres que serían inalcanzables o secundarios si la educación superior se contemplara como extensión de otros objetivos”, y tampoco conviene confundir las razones que hacen que una sociedad pague por una actividad y las razones que mueven a quienes la practican para dedicarse a ella” (Fish 2014: 130). Un conjunto de esas razones proviene de la persuasión y las otras de la opción por un modo de vida que permita realizarse y dar cabida al ejercicio de ciertas capacidades. “Los académicos se dedicarían igualmente a lo que hacen si nunca hubiera habido una defensa de la educación superior que la ligara con la democracia” (Fish 2014: 130).

## **6.2 Libertad de cátedra y universidades de confesionalidad religiosa**

Una de las tensiones más regularmente remarcadas al hablar de libertad de cátedra es la que puede darse entre este derecho y el carácter confesional que puede tener una universidad o un colegio. Aquí se tratará el tema solo en relación con la

enseñanza universitaria y partiendo de lo sabido sobre las llamadas empresas ideológicas.

El planteamiento de la cuestión no es difícil de entender<sup>12</sup>. Por un lado, la libertad de cátedra suele justificarse al servicio del progreso científico y para que cumpla esa función, se entiende que no debe el académico estar coartado por dogmas ni limitado por más inquietud que el estricto cultivo de la ciencia a tenor de los patrones básicos de científicidad en cada momento imperantes; pero, por otro lado, las universidades confesionalmente religiosas se constituyen sobre la base de una fe o un cuerpo de creencias a los que se pretende servir y que pueden limitar la libertad investigadora y expositiva de su profesorado. Esto plantea problemas atinentes a los derechos laborales de esos empleados académicos, como ya sabemos, pero aquí interesa desde el punto de vista del posible conflicto entre derechos, entre el derecho de cada profesor a su libertad de cátedra y el derecho de la persona jurídica universitaria o de sus patronos o mantenedores para que sus centros no se conviertan en lugares donde el mensaje fundacional y el ideario rector se pongan en duda o abiertamente se critique. Estamos acostumbrados a traer la cuestión respecto de las universidades católicas, tan abundantes en tantos países de nuestro marco cultural, pero podemos imaginar casos en que la tensión sea aún más evidente. Por ejemplo, imaginemos que se funda una universidad con un credo creacionista y que en ella no se permite la enseñanza de materias como la biología o la paleontología bajo enfoques científicos al uso, sino solo en lo compatible con el dogma o la fe del creacionismo.

Hay autores, como es el caso de Raúl Madrid en la bibliografía en lengua castellana, que mantienen que en verdad ningún conflicto cabe entre libertad de cátedra y profesión de fe religiosa de las universidades, pues “en realidad, la fe teológica,

---

<sup>12</sup> Véase Madrid 2017b: 309-310. Dice este autor que la vinculación de las universidades religiosas a dogmas de fe significaría, desde el punto de vista universitario, “la creación y mantenimiento de centros académicos cuyo punto de partida intelectual estaría basado en una verdad anterior al proceso mismo del conocimiento, es decir, a la aplicación de una cierta metodología, lo que determinaría la existencia de una ortodoxia *a priori*, que impediría el libre desarrollo de las ideas”, mientras que “La libertad de cátedra sería una garantía de autonomía y tolerancia obtenida a costa de grandes sacrificios, desde los «oscuros» tiempos medievales, justamente para permitir que la conciencia intelectual de los académicos pueda desarrollarse y expresarse sin estar restringida o cooptada por ortodoxia alguna”, lo que llevaría a que “la libertad de cátedra sería incompatible con la existencia de universidades cuyo punto de partida no fuera simplemente el uso de la razón natural como causa de todo el conocimiento con pretensión intersubjetiva” (Madrid 2017b: 310).

---

definida como el conjunto de proposiciones trascendentes en las que se cree por la autoridad de un depósito, y la religión, como el conjunto de respuestas del hombre hacia la divinidad, no sólo no son incompatibles con la idea de libertad académica, sino que, por el contrario, se exigen hasta el punto de que la última es completamente inimaginable sin la primera, lo que lleva a formular una unidad necesaria entre la actividad académica humana y la apertura a la trascendencia, entendida como un segmento del saber que no se puede ni se podrá nunca justificar en términos lógico-formales” (Madrid 2017b: 311).

Poca duda puede quedar de que estamos ante un autor de fuertes convicciones religiosas y “militante” en la cuestión que plantea. Tal vez no es muy distinta la actitud, en el ámbito anglosajón, de Kenneth García, quien escribe que en las universidades no religiosas, seculares, públicas, la libertad de cátedra protege correctamente a los escolares de interferencias externas por parte de autoridades políticas o eclesiásticas, pero en realidad esas universidades son limitadoras y constrictivas, pues tienden a reprimir la exploración de las relaciones entre el mundo finito y el infinito, las relaciones con Dios. Esa manera de entender la libertad académica estaría en profundo contraste con el ideal que al respecto se cultivó cuando la libertad académica nació como idea y derecho en la Alemania del siglo XIX (García 2012: ix).

Haciendo un muy documentado repaso histórico, Raúl Madrid nos recuerda las diferencias contextuales que marcan la evolución de la libertad de cátedra en Europa y en Estados Unidos. Es sabido que en Europa la idea se forma en el siglo XIX en Alemania, y que la idea tan influyente de Humboldt es que el Estado debe asegurar la autonomía de las universidades, entre otra cosa frente a la influencia eclesiástica. Al mismo tiempo, la anterior división religiosa de Europa había dado lugar a que el elemento teológico fuera perdiendo relevancia en la vida universitaria, pues la religión era fuente de conflictos, y a que cada vez más se entendiera que el objetivo esencial de las universidades era el cultivo autónomo de la ciencia, indudablemente entendida como actividad secular. La discusión más representativa es aquella famosa que se dio en el siglo XIX entre Virchow y Hückel, a propósito del evolucionismo, sobre los límites de lo que como ciencia podía presentarse en las universidades y a propósito de si los hechos, el método de corroboración empírica, marcaban un límite irrebalsable o si se debe dejar espacio a la libre conciencia del investigador para que

plantee cualquier hipótesis y trabaje sin cortapisas ni dogmas de ningún tipo (véase Madrid 2017b: 317).

En Norteamérica, las universidades primeras y más importantes, como Harvard (fundada en 1636), son creadas con vinculación a grupos religiosos de cristianismo reformista y para formar antes que nada a los respectivos clérigos, pero ya en el siglo XVIII se empieza a sentir la influencia de la Ilustración y poco a poco se van imponiendo móviles pragmáticos y se van concibiendo las universidades como centros de alta formación en habilidades necesarias para el desempeño profesional y la dirección de las sociedades. En una sociedad religiosamente tan diversa como la norteamericana, las universidades producen una unidad social sobre la base de la cultura y ya no de raíz religiosa. Así es como se llega a un hito crucial, el de la famosa Declaración de 1915 en la que se sintetizan las ideas capitales de la libertad de cátedra en EEUU hasta hoy mismo.

Las universidades norteamericanas venían siendo gobernadas por un rector y un consejo. Este consejo fue perdiendo peso eclesiástico y cada vez más lo integraban hombres de negocios ajenos a la vida académica. Entre los profesores creía la inquietud por la frecuencia con que los consejos se inmiscuían en la labor profesoral. Así es como en 1900 estalla el enfrentamiento, en la Universidad de Stanford, entre Jane Stanford y el profesor Edward Ross, de resultas del que el profesor es despedido<sup>13</sup>. Será este caso el que mueva ante todo a otro profesor, Arthur Lovejoy, que enseñaba Filosofía en la Universidad John Hopkins y que empieza su lucha para limitar

---

<sup>13</sup> Edward Alsworth Ross era un joven y afamado profesor de Economía que había llegado a la Universidad de Stanford muy pocos años después de su reciente formación. Entre 1896 y 1900 tomó partido por el llamado movimiento *Free Silver* y publicó en distintos medios una serie de escritos de contenido político que molestaron a Jane Stanford, cofundadora de la Universidad junto con su marido, Leland Stanford. Ross fue despedido en noviembre de 1900 y aun hoy, más de un siglo más tarde, se discute si la causa del despido fue esa discrepancia política con Jane Stanford o el incumplimiento de normas internas de la universidad que prohibían ciertas actividades profesionales. Cuentan los historiadores que la gota que colmó el vaso del enfrentamiento entre Ross y Stanford fue un artículo que en 1900 escribió Ross contra la inmigración oriental en EEUU, especialmente la japonesa, alegando que la altísima natalidad de los orientales pondría en serio peligro el modo de vida del país. Fue en ese momento cuando Jane Stanford da su ultimátum y declara que un profesor de esa universidad no puede estar comprometido con discursos políticos propios de “demagogos”. Sea como sea, en aquel tiempo el profesor Ross se convirtió en el símbolo enarbolado por los defensores de la libertad de cátedra. Por aquel entonces, los contratos en las universidades se renovaban cada año y no había derecho a la *tenure*. Tras su despido de Stanford, Ross trabajó como profesor en las universidades de Nebraska, donde fue el primer docente de sociología, y de Wisconsin (véase Eule 2015).

---

el poder de los consejos universitarios e incrementar la autonomía del profesorado. Como es bien sabido, Lovejoy será impulsor principalísimo de la Declaración de 1915, junto do John Dewey, que ya se estaba convirtiendo por entonces en uno de los padres de la renovación pedagógica.

Como dice R. Madrid, “La *Declaration* de 1915 fue la primera sistematización del concepto moderno de libertad de cátedra” (Madrid 2017b: 323). Esta se entendió como libertad profesional básicamente, hasta que a partir de los años cincuenta el Tribunal Supremo empieza a unirla con la libertad de expresión y le da así encuadre constitucional y la liga también a la autonomía universitaria.

En tanto que libertad profesional, la libertad de cátedra se irá configurando en Estados Unidos al paso de los abundantes conflictos surgidos entre profesores y administradores universitarios. Ya nos hemos referido a unos cuantos de los más conocidos<sup>14</sup>. Se avanzó hacia una especial protección de los profesores, como empleados, frente a sus empleadores, que eran las universidades, lo cual les daba un estatuto especial por comparación con otros trabajadores de otros campos. Como dice R. Madrid, “los académicos no son empleados, sino individuos seleccionados por los administradores, porque en cuanto elegidos, las autoridades carecen de competencia moral y del derecho para intervenir en su actividad, porque se trata de una profesión que tiene sus propios protocolos de rigor científico, y éstos deben ser respetados” (Madrid 2017b: 327).

Todo ello se aprecia también en el texto del *Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*, nacido de un acuerdo entre la AAUP y la *Association of American Colleges*, texto que interesa aquí de modo especial también por su alusión

---

<sup>14</sup> Merece la pena citar por extenso el siguiente párrafo de Raúl Madrid, que resume algunos de esos casos más sonados: “Richard T. Ely, de la Universidad de Wisconsin, en 1894, fue acusado por «herejía sociológica» debido a que su postura en dichas materias no era coherente con los principios conservadores de su tiempo. En el mismo año, a I. A. Hourwich de la Universidad de Chicago, se le pidió que optara entre dejar a un lado la política, o renunciar a su trabajo, por causa de haber participado en una *Populist convention*. El implicado se decidió por la última opción. El profesor E. W. Bemis fue despedido de la Universidad de Chicago en 1895, aparentemente por su oposición a ciertos monopolios privados. En 1897, el profesor James A. Smith fue despedido del *College Marietta*, en razón de sus enseñanzas anti monopolio. Durante el mismo curso, el Rector E. B. Andrews –de la Universidad de Brown– renunció, luego de que se le pidiera que se abstuviera, o bien, que expresara su opinión favorable, a la libre acuñación de plata, pues su postura era contraria a la de los donantes que ayudaban al sustento económico de la Universidad”.

a la cuestión religiosa, en el punto dos. Dice así, en traducción del propio Raúl Madrid (Madrid 2017b: 328, n.49):

1. Los profesores tienen derecho a una total libertad en el desarrollo de sus investigaciones y en las publicaciones de sus resultados, sujetos a un adecuado desempeño de sus otros deberes académicos. La investigación remunerada, sin embargo, debiera estar basada en un acuerdo con las autoridades de la institución.
2. Los profesores son libres, en la sala de clases, para discutir sus materias, pero deben ser cuidadosos de no introducir en sus clases cuestiones controvertidas que no tengan relación con éstas. Con respecto a las limitaciones a la libertad de cátedra por causa de objetivos religiosos u otros, la institución debe dejarlas claramente establecidas por escrito a la hora de la contratación.
3. Los profesores de los *colleges* y las universidades son ciudadanos, integrantes de una profesión ilustrada, y empleados de una institución educativa. Cuando hablan o escriben en calidad de ciudadanos, deben estar libres de la censura o la disciplina institucional, pero su especial posición en la comunidad les impone obligaciones especiales. Como académicos y empleados educativos, debieran recordar que el público puede juzgar su profesión y su institución por sus dichos. Por tanto, deben ser responsables en toda ocasión, deben ejercer control [sobre sí mismos], y ser respetuosos con las opiniones de otros, así como hacer notar que hablan a título personal”.

Sobre esta base, sostiene Raúl Madrid que es el culto al método científico el que ocupa todo el espacio de la libertad de cátedra, que se convierte en libertad para investigar de acuerdo con tal método y no como respaldo para una búsqueda de valores personales y sociales que trasciendan lo empírico<sup>15</sup>. La consecuencia que de ahí

---

<sup>15</sup> “Mientras que en la universidad escolástica el conocimiento de la realidad se entendía un medio para alcanzar la perfección, cuyo contenido era preeminentemente moral y abierto a la trascendencia, en la universidad moderna, por su énfasis en el método más que en los contenidos, el conocimiento en cuanto tal se desplaza de posición y ocupa el lugar del fin. Esta concepción se transmite a la universidad de investigación norteamericana” (Madrid 2017b: 329). “De este modo, resulta coherente negar a las instituciones que ponen en cuestión tales presupuestos el valor de un estatuto epistemológico sustentable, afirmando que su objeto es sólo el proselitismo, no el conocimiento racional o intersubjetivo, que sería patrimonio exclusivo de su paradigma epistemológico puramente empírico” (Madrid 2017b: 330).

---

se saca a menudo, según Madrid, es que las universidades privadas no tienen “potestad moral para limitar la libertad de los académicos. Así, toda universidad que no comparta el modelo de una libertad de cátedra sin restricciones no busca en realidad el conocimiento, sino el partisanismo y la propaganda, y en consecuencia carece de valor público” (Madrid 2017b: 331).

Son respetables y muy elaborados los puntos de vista del profesor Madrid, pero él termina por cuestionar el entendimiento restrictivo de la libertad de cátedra no para demandar que tanto en las universidades públicas pueda un profesor creyente exponer sus convicciones religiosas como parte de su práctica investigadora o docente, o para que en las universidades privadas confesionales pueda un académico ateo o crítico con la religión que la universidad profesa exponer sin cortapisa sus puntos de vista, sino que, paradójicamente, lo que está tratando de fundamentar es una excepción al alcance más libertario de la libertad de cátedra en las universidades religiosas, y todo ello en nombre de la libertad de cada uno para buscar “su” verdad y su realización en todas las universidades. En otras palabras, reivindica el concepto más extenso y más amable con la libertad individual que tenían las universidades antiguas, que llama escolásticas, pero para propugnar tácitamente una restricción de la libertad del profesor en las universidades confesionales. Ve negativamente que la religión haya quedado arrinconada como contraria al método científico en las universidades públicas, pero patrocina la menor libertad de los profesores de las universidades privadas a fin de que estos no expliquen lo que se oponga al credo oficial.

Si no es por ese propósito de dar prioridad a la línea confesional de esas universidades sobre la libertad de sus profesores a la hora de concebir el mundo y de entenderse en él, por qué habría de ser molesta la concepción más liberal o “moderna” de la libertad de cátedra, que, en palabras de Madrid, responde a una “concepción de la libertad simplemente como ausencia de coacción” (Madrid 2017b:333). Insiste en que tal idea de la libertad de cátedra “utiliza una idea reduccionista de libertad, por cuanto se basa en una antropología que a su debido tiempo reduce el espacio de conocimiento propiamente humano a realidades que dejan fuera no sólo los misterios de la fe, sino también los principios metafísicos que constituían el punto de partida del pensar escolástico” (Madrid 2017b: 333). Si lo que se está lamentando es que tal visión reduccionista repercuta en discriminación o trato desfavorable para las

universidades religiosas, como también lamenta el mismo Madrid (Madrid 2017b: 331), se puede entender, pero entonces poco tendrá que ver el tema con la libertad de cátedra y sí con otros derechos fundamentales. Pero en lo que con la libertad de cátedra se relaciona, la cuestión sigue en el aire y sigue siendo esta: por qué han de tener más limitadas de sus libertades para investigar y enseñar los profesores de esas universidades que los de las públicas o las privadas no confesionales. Concluye el autor que la libertad de cátedra “se configura así, también, como la libertad para *crear* en el ámbito científico sin que ello signifique un menoscabo del estatuto del pensamiento, y no indicaría sólo la libertad de coacción académica, como parece entenderse a partir del derecho moderno. En este sentido, la complementariedad de razón y fe parece ser un elemento central para definir en qué sentido es, verdaderamente, libre un académico” (Madrid 2017b: 334). Aun cuando todo eso se asumiera como valioso o cierto, la pregunta seguiría sin respuesta, pues ¿de qué manera habría en esos argumentos en pro de una más amplia idea de la libertad y de la razón una justificación para restringir más la libertad de los profesores de las universidades religiosas que la libertad de los de otras universidades”.

Como antes se mencionó, entre los muchos autores de orientación parecida está un prestigioso tratadista estadounidense actual, Kenneth Garcia. Para este autor, el Concilio Vaticano II marcó una clara posición de respeto a la ciencia y al “único” método científico, y se congratula el mismo autor de que “la aceptación de la libertad intelectual y académica ha avanzado significativamente durante los últimos cincuenta años y ya la mayoría de las universidades religiosas, si no todas, se suman a los principios de libertad académica y de promoción (*tenure*), aunque a veces les resulte incómodo” (Garcia 2016: 4). La adhesión de este autor a la libertad de investigación y cátedra que la propia Iglesia reconoce no debe ser óbice, dice, para que también se reconozca la apertura a otro tipo de realidades o modos de pensar, y también a la Teología, para quien sepa y pueda cultivarla. El matiz interesante que añade es que hasta en las universidades religiosas ese cultivo del pensamiento teológico o de un sentir religiosamente impregnado debe ser libre, no imperativo (Garcia 2016: 6). Parece un paso importante, pero una parte de nuestra pregunta de fondo seguiría en el aire: ¿la libertad de cátedra en esas universidades debe alcanzar inclusive a la investigación de asuntos o con métodos que la respectiva iglesia prohíba o a la escritu-

---

ra de textos que contradigan la fe oficial de la universidad respectiva? Aunque en verdad parece que la cuestión que más preocupa a Garcia es una cuestión simétrica, por así decir, la de si la libertad de cátedra en las universidades seculares debe amparar a los profesores que investiguen y enseñen con una inspiración religiosa o teológica. Y tiene bien claro que también dentro de las universidades religiosas puede ser muy necesario amparar la libertad de aquellos profesores que en cuestión teológica no sigan la ortodoxia del momento<sup>16</sup>.

Ha habido, dice Garcia, sectarismo religioso profesado en universidades religiosas y se ha usado para afirmar el punto de vista propio como el único posible punto de vista correcto. Insiste en que los ejemplos históricos son tan evidentes que apenas necesitan mención. Y habría habido también sectarismo secular, lo que no significa que sea sectario el método científico, sino que se trataría de quienes desde la ciencia y en nombre de la ciencia afirman cosas tales como que Dios no existe o que no hay más realidad posible que la realidad material. Estas son, dice, posturas filosóficamente respetables, pero no verdades científicas. De ahí se salta a lo que García llama “sectarismo secular” y que busca excluir de las universidades y de la investigación todo planteamiento teológico o de inspiración religiosa<sup>17</sup> (Garcia 2016: 10).

También este tratadista se lamenta de que la libertad de cátedra se haya ido asociando con una concepción muy estrecha de la verdad, vinculándola solo a hechos y al método empírico, lo cual va excluyendo los planteamientos teológicos o la búsqueda de otro tipo de “verdades” vitales o trascendentes. Dice que en USA muchos académicos que no son de los departamentos de teología se ven por eso disuadidos de dar en su respectiva disciplina un tono teológico que choque con la opinión aceptada o con las ortodoxias disciplinares respectivas (Garcia 2016: 13). E insiste en que esa actitud represiva por parte de la ortodoxia científica, por un lado, y, por otro, el surgimiento de movimientos religiosos como el creacionismo o el llamado

---

<sup>16</sup> Recuerda Garcia cómo en el siglo XIX y primera mitad del XX dominó fuertemente en la teología católica un neoescolasticismo basado en la interpretación parcial y estrecha de algunos aspectos de la obra de Tomás de Aquino y eso restringió la libertad de muchos teólogos de las universidades católicas afiliados a doctrinas distintas (Garcia 2016: 7; Garcia 2012: 130).

<sup>17</sup> Como era de esperar, cita entre tales “sectarios laicos” a Richard Dawkins y recoge algunas de sus frases más polémicas, comparando su actitud con la que por el otro polo marcan por ejemplo los creacionistas e insistiendo en que de tal modo ningún diálogo es posible entre ciencia y teología (Garcia 2016: 10).

del “diseño inteligente”, no ayudan a superar los sectarismos y a dar su debido espacio a la libertad de cátedra.

Lo que Garcia ofrece es lo que denomina “un entendimiento teológico de la libertad de cátedra” y lo propugna en particular para su aplicación en las universidades religiosas, que, en su opinión, deben estar abiertas y permitir los dos tipos de investigación, la puramente empírica y con los patrones de la ciencia establecida, y la de enfoque teológico y trascendente (Garcia 2016: 15). Lo que sucede es que luego este autor pone el acento en cómo ese derecho debe enriquecerse permitiendo al científico social no ateo que vaya más allá de la metodología empírica estricta o que entienda la vida social con matices de germen religioso, pero no pasa a cuestionar a fondo si lo contrario debe ser posible igualmente en las universidades religiosas y si deben éstas, en nombre de la libertad académica, mantener a un profesor que se haga ateo y trate de atacar el dogma religioso con los métodos de la ciencia estricta. ¿O se trata de negar esa lectura a base de tanto insistir en que es erróneo considerar que solo existe un modelo válido de ciencia? ¿Acaso podría ser esa la clave para limitar la libertad de ese profesor ateo, argumentando no que es ateo, sino que es muy limitada su visión del saber, al excluir toda idea de trascendencia?

La misma impresión queda cuando Garcia se refiere a las ciencias naturales y tacha de reduccionistas a sus cultivadores que excluyen toda sensibilidad religiosa. Pero podríamos ir más allá y preguntarnos si, ya entre religiosidades, ¿debería entenderse que la libertad de cátedra ampara al profesor de universidad católica que explica su materia en clave de una teología distinta, por ejemplo, una luterana o, fuera del cristianismo, una musulmana? Si el que era profesor católico de Ética, póngase por caso, se convierte al Islam y orienta su disciplina bajo la inspiración del Corán, ¿debe entenderse, bajo el punto de vista de Garcia, protegido por la libertad de cátedra y dado que está abierto a lo trascendente y no cultiva una filosofía puramente materialista, empirista y escéptica frente a lo religioso?

En su libro *Academic Freedom and the Telos of the Catholic University*, Kenneth Garcia traza un cuadro que puede resultar orientativo. Sostiene que las universidades católicas deben asumir una libertad de cátedra que acoja a los profesores con puntos de vista distintos de los de la teología católica prevalente, a los profesores

---

que apelen a otras teologías cristianas distintas de la católica y a los profesores que no tengan ningún tipo de planteamiento religioso y apliquen sin ese complemento el método científico ordinario (García 2012: 130). No llega a plantear el otro asunto más problemático. Tal vez dando por supuesto que no tendría sentido que hubiera quien atacara desde dentro los credos fundacionales de las universidades de confesión religiosa y que el eventual conflicto entre el derecho individual de libertad de cátedra y el de fundar y financiar universidades vinculadas a un ideario debe resolverse en favor de este último, aunque solo en tales casos extremos. Valdría lo mismo, es de suponer, si hubiera una universidad confesionalmente unida al Islam y un profesor católico o un ateo pretendieran atacar tales bases inspiradoras de dicha universidad.

Lo que hace García, y no le falta algo de mérito y gran empeño, es mostrar que la función de las universidades católicas no está en adoctrinar y, menos, en negar los saberes científicos establecidos en las disciplinas correspondientes, sino proceder a la “inculturación” (García 2012: 143ss), combinar la enseñanza rigurosa de todas las ciencias según los correspondiente patrones disciplinares, con el sembrar la idea de que caben visiones adicionales, más espirituales, religiosas, pero que no traten de negar las verdades de la ciencia, siempre que la ciencia tampoco sea sectaria.

En el caso español parece que hay cierto acuerdo en que el ideario del centro docente de que se trate no se puede imponer dogmáticamente y frente a cualquier ejercicio de autonomía del docente o, en su caso, investigador, pero que tampoco tiene patente de corso este para atacar de cualquier forma dicho ideario. Mas en esto hay matices y modulaciones según el nivel educativo y el carácter público o privado de la institución. Como bien resume Artiach Camacho, “La libertad de cátedra es un derecho cuya titularidad corresponde a todos los profesores, si bien el Tribunal Constitucional ha hecho depender su amplitud de dos factores: el nivel educativo a que corresponda el puesto del profesor y el carácter público o privado del centro, de manera que el contenido más amplio se dará en las Universidades públicas y el menor en los centros docentes no universitarios de carácter privado” (Artiach Camacho 2006: 112). Como asevera el Tribunal Constitucional en su sentencia 47/1985, de 27 de marzo, “una actividad docente hostil o contraria al ideario de un Centro docente privado puede ser causa legítima de despido del profesor al que se le impute tal con-

ducta o tal hecho singular, con tal de que los hechos o el hecho constitutivos de ataque abierto o solapado al ideario del Centro resulten probados por quien alega como causa de despido, esto es, por el empresario”. Lo que no cabe, según explica la sentencia 47/1985 del Tribunal Constitucional, es que “la simple disconformidad de un profesor respecto al ideario del Centro” sea causa de despido, y para serlo tal disconformidad debe exteriorizarse o ponerse de manifiesto “en alguna de las actividades educativas del Centro”.

En verdad, el Tribunal Constitucional y el resto de los tribunales españoles se han enfrentado ante todo con casos surgidos en la enseñanza no universitaria<sup>18</sup>, en lo que a la libertad de cátedra se refiere. Y siempre teniendo en cuenta que el artículo 27.6 de la Constitución Española reconoce a las personas físicas y jurídicas el derecho de crear centros docentes, “dentro del respeto a los principios constitucionales”. Y, a diferencia de los tribunales norteamericanos, no es tan común que los tribunales entren a hacer una exégesis a fondo de la norma constitucional sobre libertad de cátedra y su especial significado en el esquema constitucional y en sus presupuestos para la democracia, como que observen los casos bajo un prisma iuslaboral y concentrándose en los matices que el despido laboral adquiere en las llamadas empresas ideológicas o de tenencia. Por otra parte, cuando llegan a los altos tribunales litigios en los que la libertad de cátedra es invocada, no suele ser porque se produzca un conflicto entre las ideas expresadas por el profesor al enseñar y las orientaciones que sobre el contenido u organización de la enseñanza quiera dar la universidad, y mucho más si se trata de universidades públicas. Son más bien ciertos derechos de participación del profesorado en el gobierno y gestión de la enseñanza universitaria los que suelen estar en juego.

Posiblemente eso se explica en las claves que ya daba en 1995 Blanca Lozano Cutanda, que escribía: “La libertad de cátedra es, por tanto, un derecho tributario de la excelencia de la enseñanza universitaria, y no es de extrañar por esto que

---

<sup>18</sup> Pese a que “Cuando el legislador constituyente de 1978 incorporó el reconocimiento de la *libertad de cátedra* en el precepto dedicado a la libertad de expresión, era consciente del significado tradicional de este derecho como libertad e independencia del catedrático de la enseñanza universitaria. Así se deduce del análisis de los debates constituyentes, aunque en los mismos se manifiesta también un cierto consenso sobre las necesidades de ampliar el ámbito de garantía del derecho” (Lozano 1995b: 107).

---

sea invocado con gran frecuencia por los profesores. Cuando se descende, sin embargo, a la realidad de la Universidad actual y se analizan los conflictos en los que los profesores han esgrimido esta libertad, la desilusión es grande. A la libertad de cátedra no se apela hoy, por lo general, para garantizar la independencia y libertad científica de la Universidad frente a los poderes públicos, sino para defender los derechos, intereses o parcelas de poder del profesorado confrontado a otros miembros de la propia comunidad universitaria. Esto no es más que la consecuencia inevitable de la transformación que ha sufrido la enseñanza pública superior. En la Universidad actual, dotada de plena autonomía frente al gobierno pero altamente masificada y profesionalizada, la enseñanza suele ser aporoblemática, limitada, en el mejor de los casos, a transmitir un mínimo de conocimientos suficiente para el ejercicio profesional, carente de energía y de creatividad, hasta el punto de que, como ha afirmado Emilio Lledó, «lo que hoy es importante, lo que es creativo, es la enseñanza de la libertad, no la libertad de enseñanza» (Lozano Cutanda 1995b: 104).

Y sigue explicando esa autora de modo magistral por qué es poco el problema que en España se suscita en relación con la libertad de cátedra en las universidades públicas: “Actualmente la condición funcional constituyee más una garantía de independencia que una sujeción frente a los poderes públicos, y en el actual régimen de libertades a nadie se le ocurriría molestar al profesor en su cátedra por razones ideológicas y, mucho menos, pretender que, por su condición funcional, no pudiese expresar libremente su opinión fuera de las aulas” (Lozano Cutanda 1995: 108).

También Lozano Cutanda, coincidiendo con la gran mayoría de la doctrina española, pone de relieve que en las universidades privadas la función restrictiva del ideario frente a la libertad de cátedra ha de ser menor que en los niveles inferiores de la enseñanza. En sus palabras: “Aunque las Universidades privadas podrán dotarse de un ideario o carácter propio, la incidencia del mismo en la actividad de los profesores será mucho menor que en los demás niveles educativos por las propias exigencias de la enseñanza universitaria que, por su carácter científico e indisoluble vinculación a la investigación, requiere para el cumplimiento de sus fines el reconocimiento de un amplio marco de libertad intelectual a los docentes, libertad que halla su contrapunto en la madurez y sentido crítico de los alumnos que ven reconocida, a su vez, la *libertad de estudio*” (Lozano Cutanda 1995b: 126).

En España, el artículo 11 del Real Decreto 557/1991 sobre Creación y Reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios dispone que las universidades privadas deben respetar y garantizar “de forma plena y efectiva, el principio de libertad académica que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio”. Opina la mentada autora que los profesores de las universidades privadas no han de ver menos reconocido su derecho de libertad de cátedra que en las universidades públicas, “de lo que resulta que ni siquiera una actividad docente hostil o contraria al ideario podrá ser aquí, como en los centros privados no universitarios, causa justa del despido, salvo que la misma carezca de todo fundamento en la enseñanza impartida y no pueda, por consiguiente, entenderse amparada en el ejercicio de la libertad de cátedra” (Lozano Cutanda 1995b: 126).

Dentro de las universidades privadas, en España las universidades católicas tienen un régimen especial derivado del Convenio entre la Santa Sede y el Estado español, de 1962. Fue derogado, en 1979, por el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales, pero este mantuvo los derechos de las cuatro universidades católicas creadas anteriormente. Se plantea todo un conflicto entre sistemas jurídicos, pues el Código de Derecho Canónico dispone para las universidades católicas que sus profesores deberán guiarse por “la rectitud de su doctrina e integridad de vida” y que han de ser removidos si no cumplen con esas exigencias (canon 810)<sup>19</sup>. Evidentemente, Lozano Cutanda entiende que debe primar el derecho constitucional a la libertad de cátedra y en igualdad con las demás universidades privadas, “y sólo cuando el profesor desarrolle una actividad manifiesta e infundadamente hostil contra la orientación ideológica del mismo que carezca de justificación en el desarrollo de la enseñanza, y de amparo, por tanto, en el ejercicio de la libertad académica, podrá procederse a rescindir su contrato por transgresión de la buena fe contractual” (Lozano Cutanda 1985b: 127-128).

Desde Chile, no lo ve así Raúl Madrid. Aun dando toda su importancia a la libertad de cátedra, resalta, en sintonía con la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, que los profesores de las universidades católicas deben tener “una inspi-

---

<sup>19</sup> El Canon 807 dice que “La Iglesia tiene el derecho de erigir y dirigir universidades, que contribuyen a una cultura humana más profunda, al desarrollo más completo de la persona humana y al cumplimiento de la función de enseñanza de la Iglesia”.

ración cristiana” y que eso significa que la investigación científica, que es “la tarea más relevante de la vida académica”, debe realizarse con una “inspiración católica”, respetando la doctrina y la moral católicas en su investigación y su enseñanza y no pudiendo, por tanto, invocar “la libertad de cátedra para hacer lo contrario” (Madrid 2016: 675-676). Y tampoco puede el profesor de la universidad católica “apelar a la libertad de cátedra para enseñar, como verdaderos, contenidos –cualquiera que ellos sean– contrarios a la unidad del saber humano iluminado por la fe” (Madrid 2016a: 677).

La doctrina sobre este asunto es extraordinariamente abundante y lo es en todos los países. Quizá sea momento de intentar un balance y alguna propuesta en este asunto de la relación entre libertad de cátedra y universidades confesionales.

Nuestra idea al respecto se puede resumir en los siguientes puntos:

- a) El papel de la enseñanza universitaria es impensable sin la libertad de cátedra. Como ha ido quedando mostrado en diferentes apartados de esta tesis, la historia de la universidad lo es de una lucha constante para conseguir ámbitos de autonomía frente a cualquier autoridad civil o religiosa y para crear espacios en los que se sirva al saber antes que a cualquier señor o cualquier ideal de vida o ideal moral, incluso. Hasta cuando se trataba de las originarias universidades medievales, sobre las que no se puede proyectar ninguno de nuestros valores contemporáneos ligados a derechos individuales por encima de la fe, la pugna era siempre por crear espacios de autonomía y hasta de impunidad, en el sentido de que en las aulas y los claustros universitarios fuera más fácil o menos arriesgado plantear hipótesis heterodoxas o doctrinas que desdijeran de las tradiciones y los dogmas más asentados. Y de entonces a hoy, la autonomía universitaria poco sentido ha de tener si no es al servicio de esa libertad de pensamiento, investigación y enseñanza de los académicos.
- b) Al mismo tiempo, esa función definitoria y esencial de las universidades tampoco es imaginable si no están dotadas de criterios, medios y procedimientos para evitar que sus recintos se conviertan en puro eco de cualesquiera supersticiones, supercherías o engaños que en la calle puedan circular. El problema surgirá en toda su intensidad si quien es profesor universitario aca-

ba convertido en puro portavoz de alguna de esas ideas absurdas, o de cualesquiera desvaríos. Pensemos, por seguir con el ejemplo, en el profesor que en una universidad de nuestros días dedicara sus clases de biología o de historia a explicar el dogma creacionista o nada más que la historia bíblica.

c) Son los patrones disciplinares mínimos en cada momento histórico operante los que han de dar la pauta a la hora de fijar esa difícil frontera entre lo que es discrepancia dentro de los márgenes que la respectiva ciencia permite, y hasta desafío de algunos de los dogmas mejor asentados en esa ciencia, y lo que es dislate que de ningún modo cabe con una mínima pretensión de cientificidad. Pueden y deben ser bien amplios los criterios de interpretación y es loable la voluntad de darle al investigador y docente la mayor libertad posible, pero ha de ser siempre dentro de los márgenes mínimos que dibuje la comunidad científica. Sostener en una clase de biología que no es capaz esa ni ciencia ninguna de dar plena cuenta de todo lo que en el mundo hay y de su sentido, y hasta que el profesor explique que ahí está la razón de su fe, parece admisible, y también en una universidad pública. Pero que ese profesor mantenga que nada puede ser verdad científica ni de ninguna clase, sino puro engaño demoníaco, si contradice el cómputo de generaciones y años que se realiza a partir de las narraciones bíblicas no puede ser tolerado.

d) Más aun, a las universidades mismas se les debe respetar también su autonomía a la hora en que son creadas y no hay por qué considerar que no quepa una universidad confesionalmente católica, protestante, musulmana, budista, mormona o atea, pero no debe ser autorizada ni permitida en su ejercicio ninguna universidad en la que constante y flagrantemente se niegue la ciencia laica y los saberes seculares. Ahí ha de hallarse el límite, en que una universidad puede añadir sentidos o contenidos a las enseñanzas de la comunidad científica, pero no ha de poder negarlas.

e) La situación del profesor ateo o de confesión distinta que enseña en una universidad de credo religioso debe verse como simétrica a la del profesor de una universidad pública y (obviamente en un Estado no confesional) laica que profesa una fe religiosa. En nada debe perjudicarlo en su desempeño docente e investigador el profesar sus creencias religiosas o políticas y ni siquiera el manifestarlas ante sus audiencias intramuros ni, por supuesto, fuera de los recin-

tos universitarios, siempre y cuando que se mantenga en los límites disciplinares, dentro de lo que en la comunidad científica ni se discute ni tiene sentido discutir. Será normal que las universidades privadas con un perfil religioso seleccionen su profesorado buscando la afinidad con ese credo y que en algo pese la condición de tales universidades como empresas ideológicas o de tendencia, pero no será normal que esas universidades, bajo amenaza de despido, obliguen a sus profesores a explicar su respectiva materia bajo un determinado esquema dogmático o teológico.

### 6.3 Libertad académica y estudiantes

Como ha quedado repetidamente resaltado a lo largo de este estudio, hay algunas diferencias en las tradiciones de los diversos países sobre nuestra temática. Mientras que en el ámbito hispano es común hablar de libertad de cátedra y hacer referencia solamente al profesorado, sin perjuicio de los derechos que los estudiantes tengan en el amplio campo educativo, en Estados Unidos se habla más bien de *academic freedom*, de libertad académica, y bajo ese paraguas conceptual es posible acoger un ramillete de derechos más amplio que el de nuestra libertad de cátedra.

En un marco así, ha surgido en la doctrina norteamericana la cuestión de si los estudiantes universitarios son también titulares de un derecho de libertad académica. Como expresa en una muy reciente obra Henry Reichman, “el concepto de libertad académica para el profesorado ha sido definido con cierta claridad a lo largo de los años y tiene tres componentes generalmente reconocidos: libertad en el aula, libertad en la investigación y publicación y libertad de expresión en cuanto ciudadano” (Reichman 2019: 155). En Alemania sabemos que se habla de *Lehrfreiheit*, o libertad de enseñar, y de *Lernfreiheit* o libertad de aprender, y esa misma división era ya recogida en 1915 en el famoso documento fundacional de la AAUP<sup>20</sup>. Algunos autores estadounidenses insisten en que la libertad académica es un derecho nada más que del profesorado, no de los estudiantes. Así, Byrne escribe que es erróneo identificar la libertad académica con todos los derechos que en los campus quedan

---

<sup>20</sup> Aunque opina Macfarlane (2012: 720) que lo que ya entonces se manifiesta y sigue predominando es el punto de vista de que la libertad académica de los estudiantes es reflejo de la de los profesores, pues solo la libertad de estos para exponer críticamente ideas en el aula acabará despertando y formando la libertad intelectual de los estudiantes.

protegidos por la libertad de expresión y que naturalmente que tienen los estudiantes derecho a expresarse libremente, pero no derecho de libertad académica, derecho que debe quedar reservado a quienes tienen la especial función que desempeña el profesorado (Byrne 1989: 262). La diferencia estaría en que “mientras los derechos civiles de los estudiantes refuerzan las normas sociales frente a las universidades, la libertad académica refuerza las normas académicas frente a la sociedad” (Byrne 1989: 263).

El citado Reichman indica algunos casos que ponen de relieve cómo esa problemática de los derechos de los estudiantes y su eventual libertad académica ha ido evolucionando. Así, recuerda el caso de la asociación estudiantil que fue acusada en su universidad de “insubordinación” porque invitó a un expositor muy controvertido a dar una charla en el campus, a lo que la AAUP reaccionó diciendo que, aunque el derecho de las universidades a ejercer su poder disciplinario era una cuestión interna, no debería tal derecho de las instituciones emplearse a modo de censura y para limitar la libre expresión de ideas y puntos de vista (Reichman 2019: 186-187). En cambio, en nuestros días los problemas se presentan de otra manera, pues la polémica surge por los intentos de algunos grupos de estudiantes para limitar las libertades expresivas de docentes y discentes dentro de los campus. De ese modo nos recuerda Reichman los incidentes surgidos en 2015 en la Universidad de Missouri en Columbia, provocados por grupos de estudiantes que trataban de eliminar la posibilidad de que ciertas expresiones molestas para algunos grupos sociales fueran usadas dentro de los recintos universitarios.

Por la misma época surgieron también enconados debates en la Universidad de Yale, referidos a la libertad para elegir disfraces en las fiestas universitarias de carnaval, pues ciertas asociaciones llamaban a que los estudiantes evitaran algunos que pudieran parecer ofensivos a determinados grupos o personas. Con incidentes de tal tipo se produce un choque entre las libertades expresivas dentro de los campus universitarios y esos intentos de reprimir algunas expresiones para no molestar a algunos estudiantes. Si a eso se suman los siempre reiterados intentos de algunas universidades para controlar y censurar las publicaciones estudiantiles o determinadas acciones que los estudiantes convocan en el campus respectivo, se pone nuevamente sobre la mesa el alcance de la libertad académica, esta vez en lo que al estudiantado se refiere.

La disyuntiva sería entre un ambiente abierto al aprendizaje y donde cada estudiante pueda manifestarse con gran libertad y quepan todo tipo de discursos, incluidos los que a algunos desagraden, o un ambiente orientado al “aprendizaje positivo” y en el que estén excluidas ciertas ideas y determinados discursos (Reichman 2019: 153).

En 1967 la AAUP produjo un documento llamado *Joint Statement on Rights and Freedoms of Students*, el cual no solo se refiere a la libertad de expresión de los estudiantes, sino también a la libertad académica de los mismos, requiriendo al profesorado para que procure un ambiente de discusión, investigación y expresión libres y para que evalúen a los estudiantes por su rendimiento académico, pero no por las ideas que expresen o sus maneras de vivir. Como parte de la libertad académica se reivindica también el que los estudiantes puedan organizarse y asociarse para la defensa de sus ideas y sus intereses, debiendo ser libres los estudiantes para exponer sus opiniones en público o privadamente (Reichman 2019: 156). Reichman se pregunta si tal planteamiento es compatible con las medidas tomadas en 2016 por la Fordham University contra un grupo de estudiantes a los que se prohibió crear una asociación estudiantil llamada “Estudiantes por la justicia en Palestina”, y tal prohibición se argumentó alegando que una iniciativa así fomentaba la división y el enfrentamiento en lugar del diálogo.

La situación a que se ha llegado es muy sorprendente. Baste pensar en el revuelo suscitado por un correo electrónico que envió en 2016 un decano de la Universidad de Chicago y que decía: “nuestro compromiso con la libertad académica implica que no apoyaremos las llamadas apelaciones al lenguaje cuidadoso (*trigger warnings*), no cancelaremos las exposiciones de conferenciantes invitados cuyos temas puedan ser discutibles y no apoyaremos la creación de “espacios seguros” (*safe spaces*) intelectuales en los que se impida hablar de ciertos temas que puedan resultar molestos”. Sobre esos “espacios seguros” existe una gran polémica entre las universidades estadounidenses, pues estiman unos que dañan la libertad de expresión y son contrarios a la libertad académica y consideran otros que son necesarios para crear el necesario clima intelectual igualitario y sin discriminaciones (Reichman 2019: 160-163). Y más problemático aún está resultando el tratamiento de aquellas acciones

estudiantiles que intentan impedir que ciertos profesores o conferenciantes invitados manifiesten sus ideas que a algún grupo pueden desagradar.

Se llega al punto en que mientras unos grupos exigen sanciones contra quienes en las universidades se expresan de determinada manera o tratan ciertos temas con determinados enfoques, otros solicitan medidas disciplinarias contra quienes emprenden acciones intolerantes tendentes a evitar que esas expresiones sean posibles o que esas ideas sean expuestas. Las espadas están en alto, el mismo Reichman sostiene que esos estudiantes que se organizan y luchan contra determinadas expresiones en el campus en verdad están prestando buenos servicios a la libertad de expresión para hacer que esta no esté contaminada de racismo o misoginia (Reichman 2019: 169). En cambio, Thorens (1998: 405) piensa que la presión actual en torno a lo políticamente correcto en las universidades supone un nuevo atentado contra la libertad académica y, a la postre, contra una idea de democracia que solo es tal si es pluralista y permite a cada cual exponer sus opiniones y cuestionar cualquier tipo de verdades o creencias extendidas. Más radicalmente aún se manifiesta Lawrence Alexander, quien opina que la corrección política, unida a las políticas de identidad grupal y al posmodernismo, ha introducido una nueva ortodoxia y nuevos afanes de censura, todo ello opuesto a la libertad académica de profesores y estudiantes. En algún momento el legítimo y necesario esfuerzo por evitar las discriminaciones en la formación universitaria ha terminado en el objetivo, incompatible con el anterior, de dar un poder especial y un control total a determinados grupos. Concluye que “en aquellos departamentos universitarios donde las políticas de identidad y posmodernas se han impuesto a los tradicionales criterios académicos de verdad y debate, no queda sitio para la protección de la libertad académica” (Alexander 2006: 901).

Jenny Jarvie, en su artículo “Warning: On Campus, a Fear of Words and Ideas” insinúa una sugestiva comparación con el ambiente que retrata la novela *Fahrenheit 451* y se alarma un tanto por el actual afán por convertir los campus universitarios en lugares de riesgos plagados de “microagresiones” y en los que hay que instaurar “espacios seguros” en los que se cuidan temas y lenguaje. Dice que “el énfasis en el daño emocional más que en la curiosidad intelectual plantea un reto frente la tradicional misión de la educación superior ligada a la investigación libre y razonada” y añade que “cuando los estudiantes son vistos como más frágiles y las palabras

se consideran más peligrosas, se pone en cuestión la idea de la universidad como un lugar para la exploración intelectual y el pensamiento racional, como un espacio dedicado ante todo a la búsqueda del conocimiento” (Jarvie 2016: 183). Cita esta autora las palabras que se contienen en un documento de la AAUP de 2014: “presumir que los estudiantes necesitan ser protegidos más bien que ser retados en las aulas es a la vez incurrir en infantilización y en una actitud antiintelectual”<sup>21</sup> (Jarvie 2016: 184). Estaríamos pasando de la *political correctness* a la *emotional correctness* con ese afán de proteger a los estudiantes frente a las palabras que al parecer pueden traumatizarlos (Jarvie 2016: 194-195). Y concluye Jarvie así: “El reto para los académicos afectados por el crecimiento de las regulaciones de palabras e ideas es complicado: se ha luchado desde siempre por los valores de libre investigación, pensamiento lógico y compromiso crítico y redescubrirlos ahora no es tarea sencilla, en un clima educativo que da prioridad al cuidado emocional y el confort. Si los académicos no defienden la misión intelectual de la universidad ¿quién la defenderá?” (Jarvie 2016: 196-197).

Son muchos los perfiles curiosos de ese debate, pues Marfarlane apunta que por lo general el tratamiento de la libertad académica de los estudiantes se orienta a evitar el adoctrinamiento neoconservador de los mismos por obra de profesores radicales de tal orientación (Macfalane 2012: 721). A dicho autor tal enfoque le parece unilateral y en exceso limitado, y por eso propone analizar la libertad académica de los estudiantes diferenciando entre derechos negativos y positivos, en la línea del concepto de capacidad desarrollado por Amartya Sen. Derechos negativos son los que cada persona ha de poder disfrutar sin interferencias de otros, como el derecho a la vida o a la libertad de expresión. Esa es una dimensión de la libertad académica de los estudiantes que debe ser salvaguardada y que se daña cuando por un exceso de politización se obliga al estudiante a la autocensura, a que no se atreva a expresar sus opiniones. En contraste, derechos positivos son los que se asocian con justicia social, tales como los derechos a la educación o al trabajo, y se trata de derechos que al-

---

<sup>21</sup> De manera muy aleccionadora repasa tal autora cómo a lo largo de los años se ha ido imponiendo ese ambiente represivo e hiperprotector en diversas disciplinas universitarias y de la mano de conceptos como los de “microagresión” y de la idea de cultura como una forma de dominación (Jarvie 2016: 184ss), hasta hacer que los estudiantes se conviertan en censores que analizan cada texto y cada frase en las aulas a la busca de material para reprimir (Jarvie 2016: 186).

guien ha de tener garantizados para poder propiamente ejercer dignamente los otros, los negativos. “Por ejemplo, si alguien está muy escasamente educado o es casi analfabeto, nunca será realmente capaz de ejercer plenamente sus libertades políticas” (Macfarlane 2012: 722). “Definir la libertad académica de los estudiantes como libertad de expresión implica plantearla como derecho negativo y no se tienen en cuenta las capacidades que hacen falta para el ejercicio de tal libertad” (Macfarlane 2012: 722). En cambio, lo que haría falta sería una “aproximación proactiva” a la libertad académica de los estudiantes, tratando de no ver al estudiante como titular pasivo de un derecho negativo, sino de impulsar sus capacidades. Habría que empezar por eliminar las barreras económicas. En segundo lugar, el currículum de los estudios universitarios debe habilitar al estudiante para convertirse en una persona libre y con criterio propio, y no solo proporcionar habilidades profesionales concretas (Macfarlane 2012: 724). “Una educación liberal que mejore la libertad académica del estudiante no consiste en la inculcación de un particular conjunto de valores”, y de ahí “que haya que distinguir entre domesticación y empoderamiento”. “Una educación liberal que empodere a los estudiantes estará centrada en que desarrollen habilidades críticas y una voz propia, en lugar de inculcarles valores convencionales y mantras políticamente correctos” (Macfarlane 2012: 725). En tal sentido, habría que dejar de asociar la libertad académica de los estudiantes exclusivamente con su activismo político y su muy activa participación en numerosísimas causas sociales y protestas contra variadas injusticias (Macfarlane 2017: xii). Según Macfarlane, la libertad académica de los estudiantes supone que como adultos puedan elegir “*cuándo* aprenden, *cómo* aprenden y *qué* aprenden”, y esas alternativas han de estar al alcance de todos y no solo de los estudiantes con mayor conciencia o motivación política (Macfarlane 2017: xiii).

Siempre resulta sugerente extender derechos cada vez más y a cada vez más personas y grupos. Pero en el caso que analizamos esa extensión puede dar lugar a nuevos conflictos. Vincular la libertad académica a la libertad de expresión y predicar que de tal libertad académica son titulares tanto profesores como estudiantes es una estrategia que puede hacer más sorprendentes y más difícilmente solucionables ciertos casos en que profesores y estudiantes se enfrentan e invocan ese mismo dere-

cho. Así, en la jurisprudencia norteamericana se han planteado algunos ejemplos notables que mencionaremos brevemente a continuación.

En el caso *Axson-Flynn v. Johnson*<sup>22</sup>, resuelto en 2004, sucedió que una estudiante de la Universidad de Utah era fiel de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Último Días y acudió a los tribunales contra el Departamento de Teatro de su Facultad, alegando que eran vulnerados sus derechos a la libertad de expresión y a la libertad religiosa porque, conforme al plan de estudios de la asignatura de Teatro se obligaba a los estudiantes a representar ciertos papeles sin atender a las objeciones que por motivos religiosos pudieran los estudiantes plantear frente a tales papeles. Los profesores de la materia alegaron que era parte importante de la formación de los estudiantes el que representaran papeles que a veces podía ir contra sus propias creencias o convicciones. Como la estudiante se negó a pronunciar determinadas palabras (por ejemplo, *fuck*) que figuraban en los monólogos que se le mandaba representar, fue calificada con cero. La estudiante siguió objetando que en alguno de esos papeles ella era forzada a pronunciar frases que consideraba gravemente pecaminosas, atentando así contra aquellos dos derechos suyos. La Universidad hizo valer la libertad de cátedra de los profesores. La sentencia de primera instancia no dio la razón a la estudiante y dijo que de aceptarse su demanda podría suceder, por ejemplo, que un estudiante creacionista no podría ser obligado a estudiar la teoría de la evolución en una asignatura de biología o que un neonazi podría rechazar estudiar o examinarse sobre cuestiones relacionadas con el Holocausto, pues lo niega. En segunda instancia<sup>23</sup> esa sentencia fue anulada y el tribunal adujo que debe darse normalmente prioridad a las decisiones pedagógicas y metodológicas del profesorado, pero que en este caso cabía ver elementos de discriminación por motivos religiosos y un sesgo antirreligioso del profesorado.

En el caso *Yacovelli v. Moeser*<sup>24</sup>, de 2204 también, unos estudiantes demandaron a la Universidad de Carolina del Norte en Chaper Hill porque en un curso de verano se programó la lectura comentada de un libro sobre el Corán. Alegaron que la elección de tal libro suponía un apoyo a la religión y que eso violaba su libertad reli-

---

<sup>22</sup> Véase Gilbert 2014: 184ss. y Triano López 2017.

<sup>23</sup> *Axson-Flynn v. Johnson*, 356 F.3d 1277 (10th Cir. 2004)

<sup>24</sup> Véase Buck 2012: 154ss.

giosa. La universidad arguyó que la decisión de proponer aquel libro había sido puramente basada en criterios pedagógicos y en ejercicio de la libertad académica, sin ningún propósito de adoctrinar en ningún sentido. El caso se resolvió a favor de la universidad, con el argumento de que sería sumamente dañoso para los estudiantes mismos que no se pudieran usar con fines académicos libros que por cualquier razón incomodasen a algún estudiante.

En 2003 fue sentenciado el caso *Brown v. Li*<sup>25</sup>. Un estudiante de máster tenía su tesis dada de paso por el comité correspondiente y entonces le añadió un capítulo titulado “fuck you”, ante lo cual dicha tesis fue rechazada por la universidad en cuestión, que era la de California Santa Bárbara, que tomó la medida de no incorporarla a su biblioteca de tesis defendidas en ella. Téngase en cuenta que la universidad había otorgado el grado de máster a ese estudiante basándose en la versión previa de la tesis. El estudiante invocó su libertad académica y el comité competente para revisar el caso dentro de la institución no le dio la razón. La sentencia judicial respaldó a la universidad, argumentando que son las autoridades académicas las competentes para definir los estándares académicos y para establecer sus objetivos pedagógicos, y que la imposición de una mínima disciplina académica y de algunas limitaciones a la libertad expresiva de los estudiantes va en beneficio de los estudiantes mismos y de su mejor enseñanza. Por eso era legítimo en este caso que la universidad impusiera unos requerimientos formales al documento científico del estudiante. Hay una legítima limitación del derecho del estudiante sobre la base de la libertad académica de los profesores.

Una referencia constante de toda esa jurisprudencia es el caso *Hazelwood*<sup>26</sup> (*Hazelwood School District v. Kuhlmeier*), de 1988. Nos lo explica Triano López (2017: 8) con estas palabras: “La sentencia Hazelwood se centraba en un trabajo que un profesor de un instituto público de enseñanza secundaria había asignado a sus estudiantes en una clase de periodismo: redactar el periódico del instituto. El conflicto legal entre estudiantes e institución surgió a raíz de la eliminación de un par de artículos de la versión final del periódico: uno versaba sobre las experiencias de los

---

<sup>25</sup> Véase Triano López 2017: 11-12; Saunders 2003; Waldman 2008: 67ss.

<sup>26</sup> Véase Triano López 2017: 8ss.

---

estudiantes del instituto con los embarazos; el otro, sobre los efectos en los estudiantes del divorcio de sus padres”. En su sentencia, el Tribunal Supremo de Estados Unidos entiende que las universidades no son espacios públicos para el debate, como sí lo son las calles o los parques o ciertos lugares especialmente habilitados para esos fines de exposición y discusión de ideas. El periódico que los estudiantes de periodismo tenían que hacer no era un medio para la expresión de sus ideas, sino para el aprendizaje de esa profesión bajo la tutela de los profesores. Así que se estaría ante un foro no público de expresión de ideas, donde caben restricciones más fuertes que en los otros espacios. Más para que no se vulnere la Primera Enmienda esas restricciones tienen que ser *razonables*, en relación a la finalidad del foro de que se trate. Por eso esta sentencia del caso *Hazelwood* consideró admisible que los profesores introdujeran en esa oportunidad aquellas restricciones con el fin de una mejor enseñanza y para proteger a los propios estudiantes redactores del periódico frente a posibles malinterpretaciones de sus intenciones o tergiversaciones del sentido de sus textos.



*“Tanto más libre un pueblo cuanto más ilustrado”.*

Juan Montalvo

CAPITULO

7

# Conclusiones

1. La libertad de cátedra es un derecho cuyos contenidos se van perfilando en un largo proceso histórico que arranca, en sus más lejanos orígenes, del culto que el saber y la reflexión intelectual van mereciendo en la Antigüedad clásica y del prestigio que en Grecia y Roma adquiere la educación como base del buen gobierno y del desarrollo social.

2. Las grandes obras de la cultura clásica o antigua perduran en medio o a lo largo de la crisis que conduce a la Alta Edad Media y conforman el germen del que a partir del siglo XII nacerán las primeras universidades europeas. En ese contexto altomedieval, serán decisivas figuras como Berengario, que mantienen viva la llama de la libertad de pensamiento.

3. A partir del siglo XI van naciendo las primeras universidades, que inicialmente se fusionan con las escuelas monacales y las escuelas catedralicias. En sus orígenes, el primer atisbo de autonomía se ve en manos de los estudiantes, que contrataban a los profesores, elegían al rector y reclamaban libertades que pueden consi-

derarse el núcleo originario de las libertades académicas. Ya en el escudo de la Universidad de Bolonia aparece la palabra *libertas*.

4. El progreso y auge primero de las universidades irá de la mano del prestigio de algunos profesores y del espacio de relativa libertad de pensamiento y discusión que en torno a ellos se va forjando. Baste pensar en lo que para las universidades medievales representaron personajes como Irnerio, Búlgaro, Tomás Becket, Tomás de Aquino, Baldo de Ubaldis, Bártolo de Sassoferrato, Pedro Abelardo, Roger Bacon, etc.

5. En la Edad Moderna las libertades académicas se van constituyendo y afirmando en tensa lucha con la censura eclesiástica de las doctrinas y el control político de las enseñanzas. Se va conformando así esa perpetua lucha entre ejercicio de las libertades doctrinales y de pensamiento, por un lado, y afanes de adoctrinamiento en manos de las autoridades religiosas y políticas, por otro.

6. Las disputas religiosas que siguen a los inicios de la Reforma protestante por obra de Lutero dan lugar a la postre a una mayor necesidad de fundar y mantener en Europa universidades libres y, como se diría hoy en día, liberales, espacios donde el pensamiento se cultive sin las cortapisas que fuera de las aulas universitarias a menudo se ponen al ejercicio libre de la expresión y las creencias.

7. La Ilustración insuflará nuevo aire a la libertad académica y hará más sólido el vínculo entre investigación y enseñanza, al tiempo que se coloca definitivamente la razón como eje del progreso social. La labor pionera de los primeros exploradores e investigadores científicos modernos llevará a una más profunda toma de conciencia de la necesidad de que las universidades se conviertan en espacios exentos de censura, en los que la ciencia se cultive como valor autónomo y como campo en el que debe primar por encima de todo la libertad. Baste pensar en lo que a ese respecto significó en Alemania la Universidad de Gotinga a partir del siglo XVIII.

8. Tanto en la América del Norte como en la América del Sur, las universidades y las libertades que en ellas puedan ejercer docentes y discentes evolucionarán al paso de las relaciones con las metrópolis, primeramente, y de las circunstancias y

---

afanes que muevan los distintos Estados que, en los sucesivos procesos de independencia, se van erigiendo en Estados soberanos.

9. Hay un acuerdo profundo entre los historiadores en la materia en que un hito crucial para la comprensión contemporánea de la libertad de cátedra lo constituye la universidad alemana del siglo XIX, donde bajo el impulso pionero de Wilhelm von Humboldt se consolida ya para siempre la vinculación entre universidad e investigación.

10. Desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX el testigo en la lucha por las libertades académicas en general y por la libertad de cátedra en particular lo recogen en buena medida las universidades estadounidenses. En el marco de algunos famosos enfrentamientos entre profesores pioneros de las ciencias sociales y la filosofía moderna, por un lado, y universidades privadas empeñadas en el ejercicio de su autonomía organizativa o de su perfil ideológico, se funda en 1915 la American Association of University Professors, que en ese mismo año emitirá la decisiva Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure, documento que, con sucesivos añadidos y periódicas modificaciones, será el faro que oriente la teoría y la práctica norteamericana en torno a la academic freedom hasta nuestro tiempo, de la mano también de una jurisprudencia que, en Estados Unidos, constantemente busca la más sólida inserción de la libertad de cátedra entre los derechos fundamentales constitucionalmente protegidos.

11. A la hora de definir y caracterizar la libertad de cátedra existe un acuerdo fundamental en que se trata de un espacio de libertad que ha de permitir al profesorado cumplir con su labor docente sin censura ni cortapisas ideológicas y sin más límite que el resultante de los patrones mínimos de objetividad y científicidad que para cada disciplina rijan en cada momento histórico. A tal espacio de libertad docente e investigadora se le busca anclaje constitucional en cada país, según el modo en que las constituciones respectivas dibujen el conjunto de los derechos fundamentales y los mecanismos para su garantía. A tal efecto, es de destacar el modo cómo el lugar constitucional y los contenidos y matices de la libertad de cátedra han quedado perfilados en España por obra del Tribunal Constitucional y a partir de su sentencia pionera 5/1981.

12. La libertad de cátedra se modula en su alcance y en sus contenidos en función de varios factores determinantes. Un primer factor tiene que ver con el nivel de enseñanza de que se trate. Hay un muy extendido acuerdo doctrinal y jurisprudencial en que la libertad de cátedra tiene su mayor extensión en los centros universitarios y se va estrechando a medida que se desciende en los niveles de enseñanza, pues cuanto más se trata de enseñanza de personas más jóvenes o niños, en mayor medida debe el profesorado ceñirse a contenidos predefinidos y a métodos y pautas didácticas comunes, a la vez que tiene también más fuerza el derecho de los padres para elegir y controlar la educación de sus hijos.

13. Un segundo factor que introduce matices en el alcance de la libertad de cátedra está en el carácter público o privado del centro educativo en cuestión. Indudablemente, son titulares también de tal derecho los profesores de universidades privadas, pero en ellas, y especialmente en las de confesionalidad religiosa, opera un límite que de ningún modo cuenta para las universidades públicas, como es el perfil fundacional o el programa ideológico con que la respectiva universidad se funda y se gestiona. Por el lado constitucional toca resolver en tales casos los eventuales conflictos entre las libertades de enseñanza e investigación de los docentes y la autonomía organizativa y de gestión de centros nacidos para enseñar la ciencia y transmitir conocimientos objetivos, ciertamente, pero al servicio también de ideas o concepciones del mundo que no pueden ser radicalmente cuestionadas o puestas en solfa en esas mismas aulas. Es la misma problemática que por el lado del derecho privado, y en especial del derecho laboral, plantean tales universidades privadas ideológica o religiosamente confesionales, en cuanto empresas de las llamadas en la doctrina ius-laboralista española empresas ideológicas o de tendencia.

14. La combinación de esos dos factores citados en los dos puntos anteriores da pie a que el campo para la libertad de cátedra sea máximo en las universidades públicas, donde el límite queda prácticamente circunscrito a la compatibilidad de lo que se enseña con los contenidos mínimos o más básicos de la ciencia que corresponda enseñar, y dichos contenidos máximos se van estrechando un tanto si se trata de centros privados con un perfil o programa fundacional y, en todo caso, a medida que se desciende en los niveles educativos.

15. La libertad de cátedra se considera normalmente unida también a la libertad de investigación, de modo que implica no solamente la libertad del profesor para transmitir ideas, dentro de los más laxos márgenes de su respectiva ciencia, sino también la libertad para diseñar y ejecutar investigaciones dentro del marco de la ciencia en cuestión. Es obvio que también en eso la extensión de esa libertad investigadora concatenada con la de cátedra será máxima en los centros universitarios y se irá restringiendo hacia abajo en función del escalón educativo de que se trate.

16. La libertad de cátedra tiene ese núcleo definitorio que se acaba de mencionar y se encuadra por su íntima relación con una serie de derechos y libertades de los que a la postre proviene y con los que forma un conjunto homogéneo de sentido o una comunidad de valores básicos, de modo que siempre habrá que interpretar la libertad de cátedra delimitándola frente a esos otros derechos e integrándola sistemáticamente con ellos. Se trata de derechos como los de libertad de expresión, libertad ideológica y religiosa, derecho a la educación o libertad de creación de centros docentes.

17. En todo Estado de Derecho democrático y social el reconocimiento de la libertad de cátedra no podrá darse al margen de la estipulación también de sus límites. Tales límites no pueden dejar de verse en el respeto a los derechos de los estudiantes, en primer lugar, y de otros vinculados al bien común o interés general. De ahí la mención constitucional frecuente del orden público como límite y de ahí también la importancia de que el derecho de libertad de cátedra tenga una regulación legal lo más precisa posible, pues será en la ley donde tengan que acomodarse los derechos diversos y donde deban resolverse en primera instancia sus posibles conflictos.

18. La libertad de cátedra es un derecho dinámico cuyos contenidos van cambiando al hilo de las mutaciones sociales y de las novedades científicas. En los países donde es mayor la sensibilidad en cuanto a lo que tal derecho significa y donde es más fuerte su protección legal y jurisprudencial, se mantienen debates permanentes o tradicionales y, a la vez, surgen cuestiones nuevas a modo de retos doctrinales. Se aprecia seguramente mejor en Estados Unidos que en ningún otro país. Conserva en Estados Unidos toda su actualidad e intensidad la discusión tradicional sobre la rela-

ción entre libertad de cátedra y libertad de expresión y, al mismo tiempo, adquiere tintes nuevos ante los riesgos que para la libertad de cátedra nacen del nuevo conservadurismo, de las nuevas formas de religiosidad o hasta del imperio de la “corrección política”.

*“La libertad de enseñanza indica la confianza del Estado en sus ciudadanos”.*

Ignasi Grau

## Bibliografía

- Aarrevaara, T. (2010). “Academic Freedom in a Changing Academic World”. *European Review*, 18, pp. 55-69.
- Abellan Garcia, J. (1981). “Guillaume de Humboldt (1767-1835) et la réforme prussienne: un système national d’éducation”. *Revista de ciencias de la educación*, 27, pp. 9-27.
- Aberbach, J. D., & Christensen, T. (2018). “Academic Autonomy and Freedom under Pressure: Severely Limited, or Alive and Kicking”. *Public Organization Review*, 18, pp. 487–506.
- Aby, S. H., & Kuhn, J. C. (2000). *Academic Freedom: A guide to the literature*. Westport: Greenwood.
- Aguilar-Tamayo, R., Sánchez-Mendiola, M., & Van Der Goes, T. I. (2015). “La libertad de cátedra: ¿una libertad malentendida?” *Investigación en Educación Médica*, 15, pp. 170-174.
- Ahumada Canabes, M. (2008). “La libertad de investigación científica. Orígenes de este derecho y configuración constitucional”. *Estudios Socio-Jurídicos*, 10, pp. 11-49.
- Ahumada Canabes, M. (2012). “La libertad de investigación científica. Panorama de su situación en el constitucionalismo comparado y en el derecho”. *Revista Chilena de Derecho*, 39, 2012, pp. 411-445.
- Akerlind, G., & Kayrooz, C. (2003). Understanding Academic Freedom: The views of social scientists. *Higher Education Research & Development*, 22, 327–344.
- Alexander, Larry. (2006). “Academic Freedom”, *University of Colorado Law Review*, 77, pp. 883-905.

- Alí, D. (2019). “La historia de las universidades es la historia de la lucha por la libertad”. *Reduni*, 1-41. <https://redunivenezuela.com/2019/05/04/historia-de-las-universidades/>
- Allgood, I. (2016). “Faith and Freedom of Religion in U.S. Public”. *Schools: Issues and Challenges Facing Teachers*, 111, pp. 270-287.
- Altbach, P. G. (2000). “Libertad académica: realidades y cambios en el ámbito internacional”. *Perfiles educativos*, 22, pp. 6-20.
- Altbach, P. G. (2001). “Academic freedom: International realities and challenges”. *Higher Education*, 41, pp. 205-219.
- Álvarez González, E. M. (2010). “La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior”. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, pp. 69-80.
- Alzog, J. B. (1902). *Church history*. New Jersey: Princeton Theological Seminary Library.
- Angón, C., & Oscar. (2011). *Libertad de conciencia y Europa.: Un estudio sobre las tradiciones constitucionales comunes y el Convenio Europea de Derechos Humanos*. Madrid: Dykinson.
- Ansuátegui Roig, F. J. (2001). *Una discusión sobre derechos colectivos*. Madrid: Dikinson.
- Aparicio Tovar, Joaquín (1983). “Relación de trabajo y libertad de pensamiento en las empresas ideológicas”, en *Lecciones de Derecho del Trabajo en homenaje a los profesores Bayón Chacón y Del Peso y Calvo*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 269-306.
- Arce Gómez, C. (2004). “La libertad de cátedra”. *Revista de Ciencias Jurídicas*. Universidad de Costa Rica, 104, pp. 73-90.
- Arrizabalaga, J., Ballester, L. G., & Salmón, F. (1989). “A propósito de las relaciones intelectuales entre la Corona de Aragón e Italia (1470 - 1520): los estudiantes de medicina valencianos en los estudios generales de Siena, Pisa, Ferrara y Padua”. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 9, 117-147.
- Artola, P. (2008). *Introducción a la estética: historia, teoría, textos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Artiach Camacho, Saioa (2006). “La colisión entre la libertad de cátedra y el ideario del centro docente en la jurisprudencia constitucional”, *Jado. Boletín de la Academia Vasca de Derecho*, año 4, nº 9, pp. 111-116.
- Aureli, J. (2015). “La universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica”. *Revista Empresa y Humanismo*, 18, pp. 141-151.
- Baño, R. (12 de Noviembre de 2010). “¿Qué es una universidad pública?” *Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile*. <http://www.facso.uchile.cl/noticias/67245/que-es-una-universidad-publica>
- Barba Casillas, J. B. (2016). “La libertad de enseñanza: un principio educativo innovador de la Constitución mexicana”. *Investigación y Ciencia*, 24, pp. 60-69.
- Barberis Romero, N. (2002). *Evolución de la Legislación en materia de Educación Superior*. Obtenido de UNESDOC: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140470>

- Ben-David, J. (1960). "Scientific Productivity and Academic Organization in Nineteenth Century Medicine". *American Sociological Review*, 25, pp. 828-843.
- Bentley, J. H. (1976). Erasmus' annotations in Novum Testamentum and the textual criticism of the Gospels. *Archiv für Reformationsgeschichte - Archive for Reformation History*, 67, pp. 33-53.
- Bocanegra, H. (2018). "Libertad de cátedra y democracia en la educación colombiana". *Revista Diálogos de Saberes*, 49, pp.17-19.
- Brickman, W. W. (1968). "Academic freedom: past and present". *Journal of Thought*, 3, pp.152-158.
- Brodsky, J. M. (2017). "La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria". *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho*, 29, pp. 15-30.
- Butler, J. (2017). "Academic Freedom and the Critical Task of the University". *Globalizations*, 14, pp. 1-6.
- Butler, Judith (2018). "The criminalization of knowledge. Why the struggle for academic freedom is the struggle for democracy", *The Chronicle of Higher Education*, 27 de mayo de 2018. <https://www.chronicle.com/article/The-Criminalization-of/243501>
- Byrne, J. P. (1989). "Academic Freedom: A Special Concern of the First Amendment". *The Yale Law Journal*, 99, pp. 251-263.
- Caballero, K. (2015). "El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación". *Revista de docencia universitaria*, 13, pp. 57-77.
- Cámara Villar, G. (1993). *Votos particulares y derechos fundamentales en la práctica del Tribunal Constitucional Español (1981-1991)*. Madrid: Ministerio de Justicia.
- Cámara Villar, G. (2017). El derecho a la educación en tiempo de crisis. La LOMCE en su contexto". *Revista de la Facultad de Derecho de la universidad de Granada*, 16-18, pp. 205-234.
- Carpintero Benítez, F. (2011). *La ley natural: historia de un concepto controvertido*. Madrid: Encuentro.
- Casas Baamonde, M. E., & Rodríguez-Piñero y Bravo-Ferrer, M. (2018). Comentarios a la Constitución Española: XL aniversario. Comentarios a la Constitución Española, Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Castaño González, E. J. (2012). "Recorrido histórico por la educación". *Revista académica e institucional de la UCPR*, 92, pp. 23-36.
- Castillo Córdova, L. (2004). El principio de libertad en el sistema educativo. Colección jurídica. Piura: UDEP, ARA Editores.
- Castillo Córdova, L. (2006). *Libertad de cátedra en una relación laboral con ideario. Hacia una interpretación armonizadora de las distintas libertades educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Castro Loria, M. (2010). *Estudio sobre las libertades en la educación y en la enseñanza y sus límites constitucionales*. San José de Costa Rica. Tesis doctoral. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1303/1/Estudio%20sobre%20las%20libertades%20en%20la%20Educacion.pdf>
- Cayunzano, J. (1836). *Decreto Orgánico de la Enseñanza*. Quito: Imprenta del Gobierno.

- Celador Angón, Ó. (2007). *El derecho de libertad de cátedra. Estudio legal y jurisprudencial*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Chiriboga, M. (2009). *Vida, Pasión y Muerte de Eugenio Espejo*. Quito: Eskeletra editorial.
- Chueca Rodríguez, R. (2008). El derecho fundamental a la investigación científica. *REDUR*, 6, pp. 5-15.
- Cole, J. R. (2017). "Academic Freedom as an Indicator of a Liberal Democracy". *Globalizations*, 14, pp. 862–868.
- Colson, D. (2014). "On the Ground in Kansas: Social Media, Academic Freedom, and the Fight for Higher Education", *AAUP Journal of Academic Freedom*, 5, pp. 1-14. <https://www.aaup.org/JAF5/ground-kansas-social-media-academic-freedom-and-fight-higher-education#.V7SVfvkrJQI>
- Corbett, A., Gordon, C. (2018) "Academic Freedom in Europe: The Central European University Affair and the Wider Lessons", *History of Education Quarterly* 58, pp. 467-474.
- Córdoba, S. M. (2018). "La libertad de cátedra: alcances y responsabilidades". *Pro veritatem*, pp. 106-129.
- Cotino Hueso, L. (2007). *Derecho Constitucional II Derechos fundamentales*. Valencia: Diazotec S.A.
- Daniélou, J., & I., M. H. (1964). *Nueva Historia De la Iglesia, Volumen I*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Davies, M. (2015). "Academic freedom: a lawyer's perspective". *Higher Education*, 70, pp. 987–1002.
- Davis, R. W. (1995). *The origins of modern freedom in the west*. Redwood City: Stanford University Press.
- De Figueiredo-Cowen, M. (2002). "Latin American Universities, Academic Freedom and Autonomy: A long-term myth?". *Comparative Education*, 38, pp. 471–484.
- De George, R. T. (2003). "Ethics, academic freedom and academic tenure". *Journal of Academic Ethics*, 1, 11-25.
- De Lario Ramírez, D. (2019). *Escuelas de Imperio. La formación de una elite en los colegios mayores (siglos XVI-XVII)*. Madrid: Madrid: MIDAC, SL.
- De Lemus Diego, M. T. (2016). *Libertad religiosa, simbología y derecho comparado*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- De Prada García, A. (1998). "La libertad de cátedra y el ius examinandi: Sentencias 358 , 359 y 361/97 del Juzgado de lo Social n. 24 de Madrid. Sentencia n. 328/98 de la Sala de lo Social del Tribunal Superior de Justicia de Madrid". *Boletín de la Facultad de Derecho*, 13, pp. 435-442.
- De Puelles Benítez, J. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- De Otarduy, Jorge (1986). "Las empresas ideológicas: aproximación al concepto y supuestos a los que se extiende", *Anuario de derecho eclesiástico del Estado*, 2, pp. 311-332.
- De Val Tena, Ángel Luis (1994). "Las empresas de tendencia ante el Derecho de Trabajo. Libertad ideológica y contrato de trabajo", *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 2, pp. 177-198.
- Díaz, F. E. (2010). Bolonia y el arte de aprender. *Revista de Derecho UNED*, 7, pp. 247-274.
- Díaz, L. B. (2010). La libertad de cátedra. *Derecho y Realidad*, 8, pp. 19-25.

- Downs, D. A. (2009). "Academic freedom. Whats its is, whats it isn't, and how to tell the difference". *Pope Center Series on Higher Education*, 1-22.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535445.pdf>
- Dreyfuss, S., & Ryan, M. (2016). "Academic Freedom: The Continuing Challenge". *Libraries and the Academy*, 16, pp. 1-9.
- Dutt-Ballerstadt, R. (2018), "When Free Speech Disrupts Diversity Initiatives: What We Value and What We Do Not", *AAUP Journal of Academic Freedom*, 9, 2018, pp. 1-20.  
[https://digitalcommons.linfield.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=enlfac\\_pubs](https://digitalcommons.linfield.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=enlfac_pubs)
- Eagle, J.M. (1984), "First Amendment Protection for Teachers Who Criticize Academic Policy: Biting the Hand That Feeds You", *Chicago-Kent Law Review*, 60, pp. 229-259.
- Eguiguren Eguiguren, C. (2017). "Autonomía Universitaria en Ecuador tras una década de la revolución ciudadana". *Revista de Derecho UNED*, 21, pp. 293-324.
- Embid Tello, A. (2017). *La libertad de investigación científica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Esch, E., Jones, M., Roediger, D. (2018), "Academic Freedom under the Gun: A Report from Kansas", *AAUP Journal of Academic Freedom*, 9, 2018, pp. 1-11. <https://www.aaup.org/JAF9/academic-freedom-under-gun-report-kansas>.
- Escudero, J. (1989). *Curso de historia del derecho*. Madrid: Gráficas Solana.
- Eule, Brian (2015), "Watch Your Words, Professor", *Stanford Magazine*, enero-febrero 2015.
- Evans, G. R. (2007). "The idea of academic freedom in late fourteenth-century Oxford: the case of John Wyclif". *International Perspectives on Higher Education Research*, 4, pp. 105-120.
- Expósito, E. (2013). "Libertad de cátedra del profesor universitario. Contenido y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública". *Revista de Educación y Derecho*, 7, pp. 1-17.
- Fahrenwald, N. L., Taylor, J. Y., Kneipp, S. M., & Canales, M. K. (2007). "Academic freedom and academic duty to teach social justice: a perspective and pedagogy for public health nursing faculty". *Public Health Nursing*, 24, pp. 190-197.
- Faierman, F. (2018). Ciencia y tecnología en Argentina: ¿libertad de investigación o planificación estatal? Debates en la revista Ciencia Nueva entre 1970 y 1972. *Akadémeia*, 17, pp. 23-55.
- Fernández Conde, F. J. (2000). *La Religiosidad Medieval en España. Plena Edad Media*. Oviedo: Ediciones TREA.
- Fernández Segado, F. (1994). *La dogmática de los derechos humanos*. Lima: Ediciones Jurídicas.
- Fernández, J. (2014). "Tommaso Campanella: su defensa de Galileo y de la Libertas Philosophandi". *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 53, pp. 87-93.
- Fernández, Y. (2017). "La libertad de cátedra: concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones". *XX Encuentro estatal de defensores universitarios*. [http://www.cedu.es/images/encuentros/estatales/XXEncuentro/Tema2\\_liberta\\_de\\_catedra\\_1.pdf](http://www.cedu.es/images/encuentros/estatales/XXEncuentro/Tema2_liberta_de_catedra_1.pdf)

- Fish, Stanley (2014), *Versions of Academic Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Fuchs, Ralph F. (1963), "Academic Freedom -- Its Basic Philosophy, Function, and History". *Law and Contemporary Problems*, 28, pp. 431-446.
- Garcia, Kenneth (2012), *Academic Freedom and the Telos of the Catholic University*, New York: Palgrave Macmillan.
- Garcia, Kenneth (2016), "Introduction: Transcending Academic Orthodoxies", en Garcia, Kenneth (ed.), *Reexamining Academic Freedom in Religiously Affiliated Universities. Transcending Orthodoxies*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 3-24.
- Garreta-Bochaca, J., & Macia-Bordalba, M. &.-C. (2018). "Religious education in state primary schools: the case of Catalonia (Spain)". *British Journal of Religious Education*, 41, pp. 1-10.
- Gavara de Cara, J. C. (2018). *La autonomía universitaria*. Barcelona: José María Bosch Editor.
- Gerlese, A. S., & Carole, K. (2010). "Understanding Academic Freedom: The views of social scientists". *Higher Education Research & Development*, 22, pp. 327-344.
- Gibbs, A. (2016). "Academic freedom in international higher education: right or responsibility?". *Ethics and Education*, 11, pp. 175–185.
- Ginkel, H. V. (2002). "Academic freedom and social responsibility the role of university organisations". *Higher Education Policy*, 15, pp. 347-351.
- Gloël, M. (2016). "La edad moderna: el término y su presencia en las historiografías occidentales". *Revista de historia social y de las mentalidades*, 20, pp.11-32.
- Gomez Arteta, I. I. (2017). "Libertad de cátedra: Percepción actual de la docencia universitaria". *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19, pp. 93-102.
- Gómez Llorente, L. (1999). "El papel de la religión en la formación humana". *Educadores: revista de renovación pedagógica*, 192, pp. 345-388.
- Gómez Sánchez, Y. (2009). "La libertad de creación y producción científica: especial referencia a la Ley de Investigación Biomédica". *Revista de Derecho Político*, 75-76, pp. 489-514.
- González, G. (2015). "Perspectiva jurídica de la libertad religiosa y la libertad de conciencia". *Revista de Derecho. Publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Uruguay*, 10, pp. 81-104.
- González del Valle, J. M. (1980). "Libertad de cátedra y libertad de enseñanza en la legislación española". *Persona y Derecho*, 8, pp. 313-327.
- Gruber, C. S. (1972). "Academic Freedom at Columbia University, 1917-1918: The Case of James McKeen Cattell". *AAUP Bulletin*, pp. 297-305.
- Habib, A., Morrow, S., & Bentley, K. (2008). "Academic freedom, institutional autonomy and the corporatised university in contemporary South Africa". *Social Dynamics*, 34, pp. 140-155.
- Hayhoe, R. (2017). *China's Universities, 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. London: Routledge.
- Hernández Arteaga, I. (2009). "El docente investigador en la formación de profesionales". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, pp. 1-21.
- Herrera Ospina, J. D. (2011). "Acerca de la virtud en la reflexión ética de Pedro Abelardo". *Universitas Philosophica*, 28, pp. 163-175.

- Hogan, B. E., & Trotter, L. D. (2013). "Academic freedom in Canadian higher education: Universities, colleges, and institutes were not created equal". *Canadian Journal of Higher Education*, 43, pp. 68-84.
- Honneth, & Axel. (2014). *El derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática*. Madrid: Katz Editores.
- Hopkins Paperback, J. (2004). *The universities of the italian*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Horn, I. (2016). *A divided Hungary in Europe: exchanges, networks and representations 1541-1699*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hoye, W. J. (1997). "The religious roots of academic freedom". *Theological studies*, 58, pp. 409-428.
- Hubeňak, F. (2008). *Historia integral de occidente desde un enfoque cristiano*. Buenos Aires: Educa.
- Iyanga Pendi, A. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universitat de València.
- Jaeger, W. (1980). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1990). *Los ideales de la cultura griega*. Madrid: FCE.
- Jarvie, Jenny (2016), "Warning: On Campus, a Fear of Words and Ideas". En: Hudson, Cheryl, Williams, Joanna, *Why Academic Freedom Matters. A Response to Current Challenges*, London, Civitas, pp. 182-199.
- Jeff Passe, L. W. (2014). "Teaching Religion in America's Public Schools: A Necessary Disruption". *The Social Studies*, 100, 102-106.
- Jellinek (2003). *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jensen, D. (2018). Freedom requires a place. *Teaching English in the Two Year College*, 45, pp. 345-347.
- Karran, T. (2007). "Academic Freedom in Europe: A Preliminary". *Higher Education Policy*, 20, pp. 289-313.
- Karran, T. (2009a). "Academic freedom in Europe: reviewing". *British Journal of Educational Studies*, 57, pp. 191-215.
- Karran, T. (2009b). "Academic freedom: in justification of a universal idea". *Studies in Higher Education*, 34, pp. 263-283.
- Karran, T., & Mallinson, L. (2019). "Academic freedom and world-class Universities: A virtuous circle?". *Higher Education Policy*, 32, pp. 397-417.
- Krüger, H. (1999). "La libertad de cátedra en Alemania". *Revista de Derecho Político*, 45, pp.149-176.
- Lara-Corredor, D. E., Casas-Ramírez, J. A., & Garavito-Villarreal, D. (2015). "Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7, pp. 15-32.
- Levinson, Rachel (2007), "Academic Freedom and the First Amendment", <https://www.aaup.org/our-work/protecting-academic-freedom/academic-freedom-and-first-amendment-2007#b1>
- Llamazares Fernández, D. (2011). *Derecho a la libertad de cátedra I*. Pamplona: Aranzadi.

- Llano, A. (2006). "Amantes de la libertad humana hasta el riesgo, no ávidos controladores del sistema educativo". *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, 4, pp. 153-188.
- Llopis, R. (2006). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Llorca, B., & García Villoslada, R. (1960). *Historia de la Iglesia Católica III (Edad Nueva)*. Madrid: Biblioteca De Autores Cristianos.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lozano Cutanda, B. (1993). "La libertad de cátedra en la enseñanza pública superior (a propósito de la STC 217/1992, de 1 de diciembre)". *Revista de Admisitración Pública*, 131, 191-217.
- Lozano Cutanda, B. (1995a), *La libertad de cátedra*, Madrid Marcial Pons, 1995.
- Lozano Cutanda, B. (1995b), "La libertad de cátedra", *Revista de Educación*, 308, pp. 103-130.
- Lumbreras, L. G., Burga, M., & Garrido, M. (1999). *Historia de América Andina*. Quito: Libresa.
- Macfarlane, Bruce (2012), "Re-framing student academic freedom: a capability perspective", *Higher Education*, 63, pp. 719-732.
- Macfarlane, Bruce (2017), *Freedom to Learn. The Threat to Student Academic Freedom and why it needs to be reclaimed*, London & New York: Routledge, 2017.
- Madrid, R. (2013). "El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad". *Revista chilena de derecho*, 4, pp. 353-369.
- Madrid, R. (2016a), "La noción de libertad de cátedra en la c.A. *ex Corde ecclesiae* y su vigencia contemporánea", *Revista Chilena de Derecho*, 43, 2016, pp. 671-688.
- Madrid, R. (2016b). El concepto de "Libertas Scholastica" y el Modelo Metodológico de la Universidad Medieval. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, 38, pp. 359 - 376.
- Madrid, Raúl (2017a), "El derecho a la libertad de cátedra en la declaración de la *American Association of University Professors* de 1915", *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 9, pp. 212-220.
- Madrid, Raúl (2017b), "Notas para la configuración del vínculo entre libertad de cátedra y religión", *Persona y Derecho*, 77, pp. 309-334.
- Martin M., J. L. (2011). *La Universidad de Salamanca en el Siglo XIII*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Menéndez Pelayo, M. (1992). *Historia de los heterodoxos españoles, Volumen 2*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC Press.
- Miege, M. (2017). *Martin Lutero: la Reforma protestante y el nacimiento de las sociedades modernas*. S.l: Clie.
- Miñana Blasco, C. (2011). "Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. *Ciencia Política*, 12, pp. 77-108.
- Molina-Álvarez, E., Aguado-Romero, G., & Nettel-Barrera, A. (2017). La libertad de cátedra y el modelo de universidad. *Digital Ciencia@UAQRO*, pp. 1-11.
- Moncada, J. S. (2008). La universidad: un acercamiento hitórico filosófico. *Ideas y valores*, 137, pp. 131-148.
- Mondolfo, R. (1947). *Tres filósofos del Renacimiento (Bruno, Galileo, Campanella)*. Buenos Aires: Losada.

- Muller de Ceballos, I. (1995). “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica”. *Revista de Educación y Pedagogía*, 7, pp.170-177.
- Mullet, M. A. (2016). *John Calvin*. London: Routledge.
- Murcia González, A. (2015). *Los derechos implicados en el ámbito educativo. La competencia social y ciudadana en la legislación española*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Nalus Ferea, M. A. (1990). Grecia y la formación para la libertad. *Revista escuela de administración de negocios*, 10, pp. 19-26.
- Nixon, J., Beattie, M., Challis, M., Walker, M. (1998). “What Does it Mean to be an Academic? A Colloquium”. *Teaching in Higher Education*, 3, pp. 277–298.
- Nogueira, R. (1988). *Principios constitucionales del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- O’Shaughnessy, A. J. (2019). *The Founding of Thomas Jefferson's University*. Virginia: University of Virginia Press.
- Olmedo García, M. D. (2007). *Ética profesional en el ejercicio del derecho*. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ordóñez Delgado, S., & Sánchez Recio, G. (2007). “Antecedentes históricos y doctrinales para el estudio del laicismo”. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 6, pp. 57-71.
- Pampillo, J. P. (2005). *Orígenes, desenvolvimiento, crisis y alternativas de la universidad contemporánea*. México: Universidad de Anáhuac.
- Paule Ruíz, M. del P., & Cernuda del Río, A. C. (2009). “La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es y hasta dónde llega?” *Ingenierías*, 12, pp. 23-28.
- Pazos Padilla, R. C. (2015). *Alcances de la autonomía universitaria responsable en el actual marco jurídico ecuatoriano*. Quito: UASB.
- Peña García, M.V. (2018). *Libertad religiosa y los profesores de religión. Un estudio desde el derecho del trabajo*. Murcia: Ediciones Laborum.
- Peralta Martínez, R. (2012). “Libertad ideológica y libertad de expresión como garantías institucionales”. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, 16, pp. 251-283.
- Peralta, R. (2004). *Libertad de conciencia y Estado constitucional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Polo Sabau, J. R. (2012). *Derecho y factor religioso*. Madrid: Dykinson.
- Post, Robert (2013), “Why Bother with Academic Freedom?”, *FIU Law Review*, 9, pp. 9-20.
- Post, Robert (2015), “Academic Freedom and the Constitution”, en Bilgrami, A, Cole, J.R., *Who’s Afraid of Academic Freedom*, New York, Columbia University Press, pp. 123-152.
- Pozo, C. (2006). *Estudios sobre historia de la teología*. Toledo: Instituto Teológico de San Ildenfonso.
- Prada Cagua, Antonio. (2019). *Antonio Nariño y Eugenio Espejo: dos adelantados de la libertad*. New York: Ediciones LAVP.
- Raña Dafonte, C. (2004). “La libertad en Pedro Abelardo”. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 11, pp. 67-68.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Regueiro García, M. T. (1994). *La libertad de cátedra en el ordenamiento español*. Madrid: Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED, 6, pp. 181-209.
- Reichman, Henry (2019), *The futur of academic freedom*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2019.

- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, pp. 195-202.
- Rodríguez Boente, S. E. (2004). La libertad de cátedra en el nuevo escenario surgido en la ley orgánica. *Dereito. Revista xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 13, pp. 239-262.
- Rollnert, G. (2001). *La libertad ideológica en la jurisprudencia del tribunal constitucional (1980-2001)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Rollnert, G. (2008). La neutralidad ideológica del Estado y la objeción de conciencia a la Educación para la Ciudadanía. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fabriqué Furió*, 60-61, 271-302.
- Romero Barberis, N. (2002). *Evolución de la legislación en materia de educación superior en Ecuador*. Obtenido de UNEDOC: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140470>
- Romo de la Rosa, A. (2007). Institutional Autonomy and Academic Freedom: A Perspective from the American Continent. *Higher Education Policy*, 20, pp. 275-288.
- Rosales, J., & Sanz, J. R. (2019). La autonomía del profesorado no universitario: El derecho a la libertad de cátedra. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23, pp. 519-534.
- Russell, B. (1988). *El panorama de la ciencia*. Santiago: Ercilla S.A.
- Russo, C. J. (2015). "Religious Freedom in Education: A Fundamental Human Right". *Religion & Education*, 42, pp. 17-33.
- Salguero, Manuel (1995), "Libertad de enseñanza, neutralidad y libertad de cátedra como formas de pluralismo institucionalizado", *Derechos y libertades*, 5, pp. 543-552.
- Salguero, Manuel (1997). *Libertad de cátedra y derechos en los centros educativos*. Barcelona: Ariel.
- Salguero, Manuel (2013), "La libertad de cátedra: Delimitación de sus contornos en Herencia del viento". En García Inda, A., Bernuz Benítez, M.J., *Herencia del viento: la lucha de los derechos*, Valencia, Tirant lo Blanch, 20013, pp. 127-153.
- Sánchez-Mendiola, M. (2015). ¿Qué tan libres somos cuando enseñamos medicina? *Investigación educ. médica*, 15, pp. 117-118.
- Schauer, F. (2017), "Free Speech, the Search for Truth, and the Problem of Collective Knowledge", *SMU Law Review*, 70, pp. 231-251.
- Schoijet Glembotzky, M. (2013). Libertad académica y represión: una ojeada histórica. *Alegatos*, 27, pp. 607-634.
- Scott, J. (2017), "On Free Speech and Academic Freedom", *AAUP Journal of Academic Freedom*, 8, pp. 1-10. [https://www.aaup.org/sites/default/files/Scott\\_0.pdf](https://www.aaup.org/sites/default/files/Scott_0.pdf)
- Simón López, M.L., Selva Tobarra, J.A. (1995), "Los límites del derecho de libertad de cátedra". *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 10, pp. 119-128.
- Smith, S. (1998), "Cohen v. San Bernardino Valley College: The Scope of Academic Freedom within the Context of Sexual Harassment Claims and In-Class Speech", *Journal of College and University Law*, 25, pp. 1-51.

- Sokal, M. M. (2009). "James McKeen Cattell, Nicholas Murray Butler, and academic freedom at Columbia University, 1902–1923". *History of Psychology*, 12, pp. 87–122.
- Soto Posada, G. (2007). *Filosofía Medieval*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Souto Paz, J. A., & Souto Galván, C. (2011). *El derecho de libertad de creencias*. Madrid: Marcial Pons.
- Stein, H. (1960). "Safeguards for Academic Freedom at Princeton". *American Political Science Review*, 54, pp. 981-983.
- Stone, Geoffrey R. (2015), "A brief history of academic freedom". En: Bilgrami, A., Cole, J.R., *Who's afraid of academic freedom*, New York: Columbia University Press.
- Suárez Malagón, Roberto (2011), "Contenido y límites de la libertad de cátedra en la enseñanza pública no universitaria", *Revista de Derecho UNED*, 7, pp. 421-462.
- Tamayo y Salmorán, R. (2005). *La universidad, epopeya medieval*. Mexico D.F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Terence, K. (2009). "Academic freedom in Europe: reviewing UNESCO's recommendation". *British Journal of Educational Studies*, 57, pp.191-215.
- Tohrens, Justin P. (1998), "Academic freedom and university autonomy", *Prospects*, 28, 1998, pp. 401-408.
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). *Universidad y Sociedad: Balance Histórico y Perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Fondo Editorial Humanidades.
- Uriás, J. (2008). "La libertad de cátedra". En Casas Baamonde, M.E., Rodríguez-Piñero y Bravo-Ferrer, M. (dirs.), *Comentarios a la Constitución española*, Madrid: Fundación Wolters Kluwer, pp. 511-518.
- Van Ginkel, H. (2003). "The University of the Twenty-First Century: From Blueprint to Reality". *Higher Education in Europe*, 28, 83–85.
- Vidal Prado, C. (1998). "Libertad de cátedra en centros docentes de iniciativa social". *Revista Vasca de Administración Pública*, 50, pp. 347-368.
- Vidal Prado, C. (2001). *La libertad de cátedra: una estudio comparado*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Vidal Prado, C. (2003). "Veinticinco años de libertades educativas". *Revista de derecho político*, 58-59, pp. 193-2013.
- Vidal Prado, C. (2004). "Libertad de cátedra y libertad pedagógica en Alemania". *Persona y Derecho*, 50, pp. 41-50.
- Vidal Prado, C. (2008). "La libertad de cátedra y la organización de la docencia en el ámbito universitario". *Revista Española de Derecho Constitucional*, 84, pp. 61-103.
- Vidal Prado, C. (2014). La libertad de cátedra de los docentes en la escuela y en la universidad. En *Studi in onore di Maurizio Pedrazza*, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 605-637.
- Villaverde Menéndez, I., Requejo Rodríguez, P., Presno Linera, M., Alález Corral, B., & Fernández Saralosa, I. (1997). *Derecho constitucional*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Vivanco Martínez, Á. (08 de 2007). Temas de la agenda pública. *Derecho a la educación y a la libertad de enseñanza: un aparente conflicto y sus efectos sobre una proposición normativa en Chile*. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/derecho-a-la-educacion-y-libertad-de-ensenanza.pdf>

- Weiner, M.H. (1999), “Dirty Words in the Classroom: Teaching the Limits of the First Amendment”, *Tennesy Law Review*, 66, pp. 597-685.
- Williams, R. L. (2006). “Academic Freedom in Higher Education Within a Conservative Sociopolitical Culture”. *Innovative Higher Education*, 31, pp. 5–25.
- Wilson, John Karl (2014), *A History of Academic Freedom in America. Theses and Dissertations*. <https://core.ac.uk/download/pdf/48841000.pdf>
- Zárate Conde, A. (2019). *Derecho constitucional*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Aceres.
- Zezeza, P. T. (2003). Academic freedom in the neo-liberal order: governments, globalization, governance, and gender. *Journal of Higher Education in Africa*, 1, pp. 149-194.