

## EL DERECHO A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y EL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD

### *THE RIGHT TO ACADEMIC FREEDOM AND THE CONCEPT OF UNIVERSITY*

RAUL MADRID\*

El objetivo de este trabajo es hacer explícita la existencia de una conexión entre la garantía jurídica de libertad de cátedra –sea esta constitucional o simplemente legal– y distintas concepciones de la universidad que han tenido lugar a lo largo del tiempo y la historia del mundo occidental. En otros términos: se busca mostrar que el concepto doctrinal de universidad que se suscriba no será irrelevante para definir los márgenes de libertad de los académicos, sino que, dependiendo del modelo que se elija, se puede llegar a conclusiones muy distintas, y en algunos casos contradictorias. Se trata, por lo tanto, de una cuestión antecedente a la determinación del núcleo dogmático de la garantía que nos ocupa.

Hoy es frecuente la consagración explícita de garantías constitucionales como “libertad de investigación”, o bien “libertad de cátedra”; tradicionalmente incluida esta última dentro del derecho a la libertad de expresión. La constitución alemana, por ejemplo, en su Art. 5 inciso 3 dispone que “el arte y la ciencia son libres. La libertad de enseñanza no exime de la lealtad a la Constitución”<sup>1</sup>; la Constitución Política de

Colombia, por su parte, dispone en el Art. 27, que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, y la Constitución mexicana establece, en su Art. 5 número VII que “las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas”.

En el caso de Chile, aunque no existe una consagración constitucional expresa de la libertad de cátedra, esta puede ser formulada (1) a través de la garantía de libertad de expresión consagrada en el Art. 19 número 12, que dispone que “la libertad de emitir opinión y la de informar, sin censura previa, en cualquier forma y por cualquier medio, sin perjuicio de responder de los delitos y abusos que se cometan en el ejercicio de estas libertades, en conformidad a la ley, la que deberá ser de quórum calificado”. Se trata de una especie de libertad de expresión, que se da en un determinado contexto (la institución universitaria), y respecto de conocimiento cuya producción y subsistencia es dialéctica, y (2) tomando como base el Art. 19 número 11, el cual sostiene que la libertad de enseñanza incluye el derecho

\* Profesor Titular de Filosofía del Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile. rmadrid@uc.cl

<sup>1</sup> *Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung. 5.3 Grundgesetz.*

de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”.

## 1. EL CONCEPTO DE “LIBERTAD DE CÁTEDRA”

El derecho de los académicos a la libertad de cátedra se origina formalmente como exigencia jurídica en la doctrina alemana, como un modo de impedir que los gobernantes intervinieran en lo que los profesores investigaban y enseñaban. Es, en consecuencia, un derecho moderno; que podría acogerse a la denominación de “derechos de primera generación”, en cuanto busca limitar la actividad de la autoridad; en este caso, de las autoridades civiles e institucionales para intervenir en el libre desempeño de los académicos.

Por *libertad de cátedra* debe entenderse, en líneas generales, la facultad de que disponen los académicos para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema que consideren de interés profesional; sin riesgo ni amenaza de sanción alguna; excepto mediante la adecuada demostración de inexcusable incumplimiento de la ética profesional<sup>2</sup>. Se trata, pues, del derecho a seguir las propias investigaciones hasta donde ellas conduzcan; y el de enseñar a los estudiantes de acuerdo con la mejor comprensión de la verdad<sup>3</sup>. Otros directamente sostienen que

se trata del derecho fundamental, en la academia, para buscar la verdad<sup>4</sup>.

Los sujetos activos de este derecho son los profesionales de la enseñanza, sea cual sea su nivel de docencia y sean o no miembros del profesorado público. Así lo ha entendido, por ejemplo, el Tribunal Constitucional español en una sentencia de 1981, al afirmar que “el objeto de este derecho viene constituido por la libertad, por parte del docente, para poder transmitir, sin previa censura y sin ningún tipo de coacción, los criterios científicos, artísticos y culturales, que aquel considera cómo válidos desde una metodología determinada”, y agrega que “la libertad de cátedra tiene un ámbito variable determinado, fundamentalmente por: la naturaleza pública o privada del centro docente y el nivel o grado educativo a que corresponde el puesto docente ocupado” (5/1981). El contenido del derecho a la libertad de cátedra implicaría, el derecho a expresar las ideas y las convicciones científicas que asuma cada profesor en el ejercicio de sus actividades docentes. Esto supone:

- a) Que el centro donde se imparte docencia no puede imponer al profesor la obligatoriedad de transmitir a sus alumnos los criterios científicos e ideológicos, los valores y conceptos que la dirección del centro establezca con carácter de uniformidad. La libertad de cátedra supone fundamentalmente la posibilidad de expresar las ideas y convicciones que cada profesor asume como propias, en relación a la materia objeto de enseñanza, y por lo tanto violaría la

<sup>2</sup> ANDREESCU, Livio (2009): “Foundations of Academic Freedom: Making New Sense of some Aging Arguments”, *Studies in Philosophy of Education*, n. 28, p. 500.

<sup>3</sup> GLENN, C.L (2000): “University mission and academic freedom: Are they irreconcilable?”, *European Journal for Education Law and Policy*, 4, p. 41.

<sup>4</sup> DIEKEMA, Anthony (2000): *Academic Freedom and Christian Scholarship*, (Grand Rapids, W. B. Eerdmans Pub.).

libertad científica cualquier predeterminación de esos conceptos o ideas. La aplicación de esta regla general debe matizarse, sin embargo, cuando se trata de centros universitarios que tienen una inspiración religiosa, o que declaran previamente los principios teóricos o éticos a los cuales la institución libremente decide adscribirse, sin perjuicio del orden público, la moral y las buenas costumbres<sup>5</sup>.

b) La actividad docente misma no puede ser sometida a censura previa, ni tampoco a actos correctivos *a posteriori*; salvo en el caso antes mencionado.

c) La posibilidad de determinar libremente no solo el contenido de la enseñanza, sino también el método de exposición que se ha de utilizar. Lo cual, no supone negar la potestad de establecer, por parte del centro educativo o por parte del Estado, orientaciones pedagógicas. Pero esa potestad debe ser compatible con la libertad del profesor, de tal forma que esta no quede anulada o coartada.

De un modo general, puede decirse que, al ser el derecho a la libertad de cátedra una especificación o determinación del derecho a la libertad de expresión y del derecho a la Educación, los límites a estos dos derechos son también los límites de aquella, pues constituyen su marco de interpretación. Pueden considerarse como factores de moderación de la libertad de cátedra, desde esta perspectiva, los siguientes criterios:

1) El respeto a los demás derechos fundamentales, especialmente: el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen.

2) El abuso del derecho. Así, puede considerarse como un ejercicio abusivo de la libertad de cátedra, aquella actitud del profesor que consiste en transmitir opiniones que no guardan relación con la materia impartida o que son fruto exclusivamente de una opción ideológica transmitida con una exclusiva finalidad proselitista o denigratoria.

La libertad de cátedra debe ser distinguida, también, de la “libertad de pensamiento”, o “libertad intelectual”. Esta última es entendida como la posibilidad de seguir los caminos mentales que el sujeto crea más apropiados para alcanzar la verdad; y abarca también la posibilidad de dejar ese pensamiento en algún soporte corpóreo del mundo exterior, aunque sean los signos fonéticos de la palabra hablada. La libertad de cátedra es siempre un efecto de la libertad de pensamiento; pero no toda esta última llega a transformarse en libertad de cátedra, porque no necesariamente toda la actividad intelectual se ejerce dentro o a propósito de los centros universitarios. Esta distinción entre los tipos de libertad vinculados ha sido aceptada también por la doctrina, en el sentido de que se trata, como dice Dworkin, de tipos distintos de derechos<sup>6</sup>.

La mayor parte de la doctrina estima que el ejercicio de fundamentación de la garantía de libertad de cátedra no se puede

<sup>5</sup> Sobre este particular, cf. O'BRIEN (2002): *The Idea of a Catholic University* (Chicago, The University of Chicago Press) p. 78.

<sup>6</sup> DWORKIN, Ronald (1999): *Freedom's Law. The Moral Reading of the American Constitution* (Oxford, Oxford University Press). p. 244.

reducir a una única explicación<sup>7</sup>. La complejidad de las sociedades y de los ámbitos en que se produce esta exigencia requieren de múltiples perspectivas de análisis. Su justificación en sentido estricto, sin embargo, procede del mismo principio general que da origen a la libertad de expresión, y que se encuentra detrás de todas las garantías de libertad: la necesaria capacidad de elegir de los entes racionales para obrar bien sin que ese bien sea impuesto desde el exterior. Si el bien es impuesto desde el exterior de la estructura psicológica, resulta que el ente no es *capaz* del bien, y por lo tanto debe ser llevado hacia él de un modo exterior o mecánico. Es lo que sucede con los animales brutos, cuya capacidad de elegir se reduce o puede llegar en algunos casos a los medios, pero no a los fines. La libertad, por lo tanto, es un signo de dignidad, sustentado en la dignidad anterior y primaria de la inteligencia, entendida para estos efectos como la capacidad de discernir los bienes.

La libertad para el bien constituye, por lo tanto, el género de la libertad de cátedra. Su diferencia específica radica en el conjunto de elementos que integran su definición. Y fruto de esta diversidad de elementos esenciales de la libertad de cátedra, es que puede hablarse de otros “fundamentos” o “justificaciones” en sentido débil o secundario, que en lenguaje escolástico serían conocidas como causas eficientes segundas. Por razón de su incidencia esencial, estas concausas no son completamente independientes entre sí, sino que entre todas configuran la especificidad de la libertad de cátedra; ordenadas siempre a su causa principal: la posibilidad de elección de la acción recta. Estas causas secundarias son lo que algunos llaman las razones para justificar la

libertad de cátedra como algo distinto de la libertad de expresión y la libertad de pensamiento; es decir, son su carácter específico.

Esta dignidad que emana del uso adecuado de la potencia electiva, al hablar de libertad de cátedra, consiste en la exigencia de responsabilidad relativa a todas las actividades académicas propias del profesor y del investigador; no por razones institucionales, sociales o económicas, sino exclusivamente por el estándar fiduciario propio de la integridad profesional. De este modo, no es que la responsabilidad institucional carezca de importancia para efectos del tema que nos ocupa; su importancia es secundaria para la determinación de la esencia de la libertad de cátedra.

Nuestra opinión es que el derecho objeto de este trabajo, en cuanto garantía constitucional, se encuentra íntimamente ligado a la noción de universidad que se utilice. En otros términos: la misión u objetivo de los centros universitarios proporciona la esencia y características específicas de la libertad de cátedra, en cuanto subespecie de la libertad de expresión. Por ello, parece relevante determinar cuál es el objetivo de los centros universitarios en cada modelo de justificación, con objeto de proporcionar los elementos metodológicos necesarios para delimitar en concreto los derechos y deberes de los académicos.

Parece razonable distinguir tres grandes corrientes en la historia de la cultura occidental, con tres propuestas diversas para la misión de la universidad. Estos modelos explicativos o cuerpos doctrinales están asociados a momentos históricos; pero no son en sí mismos criterios históricos; sino más bien mentalidades o formas teóricas de comprender la noción de “universidad”, según las necesidades y la inspiración doctrinal preponderante en cada momento. De

<sup>7</sup> ANDREESCU (2009) p. 500.

hecho, hoy en día coexisten los tres, incluso en idénticas coordenadas geográficas. Estos modelos o paradigmas están asociados a criterios epocales, eso sí, en lo relativo a su aparición; y así los consideraremos en este trabajo, con objeto de explicar con más claridad su aparición y mutua vinculación.

## 2. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL

La universidad es la institución europea *par excellence*<sup>8</sup>. Y, más concretamente, se trata de un producto o creación de la Europa medieval, lo que es casi idéntico a afirmar que se trata de una creación de la Europa católica<sup>9</sup>. Ninguna institución europea se ha expandido a todo el mundo en la forma en que la concepción tradicional de la universidad lo ha hecho; de allí su importancia en la determinación de los bienes que impulsaron a su creación, con objeto de precisar qué ha cambiado realmente desde entonces hasta las concepciones contemporáneas.

El origen de las primeras universidades es una cuestión compleja. Surgen entre los años 1050 y 1500 con un objetivo docente, como Bolonia y París; objetivo que se fusiona poco a poco, a través de la metodología escolástica, con el objetivo de investigación propiamente tal, en un sentido más cercano al moderno del concepto. Roger Bacon, por ejemplo, realizaba sus propios experimentos (investigación), pero daba también clases (docencia), desempeñando ambos papeles ya a mediados del siglo XIII. Esta misión docente incluía tanto la educación liberal (artes liberales) de pregrado

como la formación profesional de los alumnos. Y, como él, muchos otros.

Si bien existen antecedentes de la institución universitaria anteriores al siglo XI, el modo de organización propio de ella no admite ser rastreado hasta la antigüedad clásica, ni tampoco es posible encontrarlo en Bizancio: se trata de un producto estrictamente medieval, que proviene, como decíamos antes, de la Cristiandad. Por eso resulta sorprendente la conocida afirmación de Bernard Shaw, en cuanto a que el concepto de “universidad católica” sería contradictorio en los términos: la idea de universidad nace en el mundo católico; y esto es muy importante para discernir el sentido de la libertad de cátedra en términos clásicos, que constituye el primer modelo de los considerados en este trabajo.

¿Con qué objeto se crean las primeras universidades? Meiner considera que se fundaron como manifestación del “poderoso progreso del espíritu”<sup>10</sup>. Estima, además, que las universidades no se debían al medio social de la época, sino más bien a la inversa: que ellas desempeñaban un papel en la formación de dicho medio. Aun cuando había tensión entre los distintos objetivos de la universidad, lo cierto es que no es posible responder de manera inapelable a la pregunta sobre cuáles fueron los factores decisivos, o en que escenario debían ser combinados, para que principiantes y maduros académicos pudieran llegar a fusionarse en una unidad corporativa que garantizara sus derechos y privilegios por las autoridades públicas<sup>11</sup>. Durante la Edad Media, la universidad tenía un modelo de

<sup>8</sup> AAVV (2003): *A History of the University in Europe*, W. Rugg, ed. (Cambridge, Cambridge University Press).

<sup>9</sup> AAVV (2003) p. XIX.

<sup>10</sup> Citado por Walter Rugg en el prólogo a *The History of the University in Europe*, vol. I, p. 9.

<sup>11</sup> Citado por Walter Rugg en el prólogo a *The History of the University in Europe*, vol. I, p. 9.

gobierno a través del claustro, no mediante estructuras puramente directivas como un directorio o consejo, ni un Rector. Esto era especialmente visible en las universidades de Alemania, que lo conservan en cierta forma hasta el día de hoy. Debía enfrentar, pues una estructura burocrática de control que era externa a las Facultades, y que favorecería por lo tanto una cierta libertad en lo relativo a las actividades de investigación y docencia.

No parece haber sido el objetivo principal de las nacientes instituciones del conocimiento la dialéctica de la lucha de clases, ni la educación de los grupos más acomodados en desmedro de los desposeídos, como sostiene Marx y el neomarxismo; pero tampoco se puede identificar con la formación de profesionales, como bien explica Grundmann<sup>12</sup>; ni tampoco parece hallarse este objetivo en el proveer de expertos a la Corte o a las administraciones locales. Educar a los pudientes y generar expertos eran, cómo no, parte de la misión de los centros académicos; mas la universidad medieval no puede reducirse a ellos, ni se explica principalmente a través de ellos.

Si tenemos en cuenta los desarrollos de la Escolástica entre los siglos XI y XV, es posible aproximarse a la misión central de la universidad medieval. Su objetivo principal era el descubrimiento de la verdad sobre Dios el mundo y el hombre, a través de la comunidad de maestros y discípulos. En otros términos: la universidad estaba orientada a la contemplación de la verdad, y a su transmisión en un segundo momento a través de la docencia. Santo Tomás había sostenido que todo lo que existe es inte-

ligible<sup>13</sup>, 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<sup>14</sup>. Es preciso, sin embargo, comprender que la idea de la verdad, alcanzada a través de la razón natural, debía incardinarse en una dimensión trascendental, proporcionada por el conocimiento de las verdades que, no pudiendo obtenerse por las fuerzas simplemente naturales de la razón, se ofrecían mediante la Revelación. Los textos de los Evangelios, de este modo, servían al mismo tiempo como una guía para la investigación, y como criterio de corrección de las conclusiones alcanzadas por la inteligencia humana, puesta en común a través de la dialéctica del método escolástico. La vocación trascendente del conocimiento y la verdad debe ser un criterio hermenéutico insoslayable a la hora de comprender la universidad medieval.

<sup>13</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I-I, q. 16 a. 6: como lo bueno está relacionado con el apetito, lo verdadero lo está con el conocimiento. Algo tiene ser en tanto en cuanto es cognoscible. Por eso, en el III *De Anima* se dice que, en cuanto al sentido y al entendimiento, *el alma en cierto modo lo es todo*. Así, como el bien se identifica con el ser, también lo verdadero. Sin embargo, así como lo bueno añade al ser la razón de apetecible, también lo verdadero añade algo por su relación con el entendimiento.

<sup>14</sup> La verdad que se dice de las cosas en comparación al entendimiento humano es en cierto modo accidental a ellas, pues aun suponiendo que el entendimiento humano no existiese ni pudiese existir, todavía la cosa permanecería en su esencia. Pero la verdad que se dice de las cosas en comparación al entendimiento divino es inseparable de ellas, pues no pueden existir tales cosas sino por el entendimiento divino que las produce. Por eso, la verdad está en las cosas antes y principalmente por comparación al entendimiento divino que por comparación al humano, pues al entendimiento divino se comparan como a su causa, pero al humano en cierto modo como a su efecto, pues nuestro entendimiento recibe la ciencia de las cosas". *De Veritate*, q1, a4 c.

<sup>12</sup> GRUNDMANN, Herbert (1957): *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter* (Berlín, Akademie-Verlag). p. 37.

El convencimiento de que la inteligencia humana puede alcanzar la verdad, y que esa inteligencia –iluminada por la verdad– se orienta o está hecha para el conocimiento de las verdades trascendentes, fundamenta que, lo que hoy llamaríamos *libertad de cátedra*, era en la universidad medieval el derecho a enseñar la verdad<sup>15</sup>. El profesor tenía libertad para reflexionar sobre las Escrituras, el hombre, el mundo y Dios mismo; pero no tenía libertad (ni derecho) para contradecir el tenor literal de dichas Escrituras. Como dice San Agustín, solo la verdad tiene derecho, el error no tiene derechos. León XIII repite esta idea varios siglos después: es contrario a la razón que el error y la verdad tengan los mismos derechos. De este modo, la libertad de cátedra de la universidad medieval, sin haberse formalizado como una especie de derecho, ni concebido siquiera como un concepto separado y distinto, existía plenamente, con la salvedad de no contradecir las Escrituras, de acuerdo a las características del modelo universitario que le dio origen.

Sin entrar aquí en la validez o invalidez del principio de que el error carece de derechos, pues no resulta atingente a este trabajo, es muy posible que el canon hermenéutico empleado en la época para juzgar la ortodoxia con las Escrituras haya sido excesivamente literal, lo que –como es bien conocido– dio lugar a un buen número de conflictos relativos a la libertad de cátedra con la naciente ciencia lógico-empírica. Si se atiende solo a estos conflictos, se podría caer en el error de considerar que en la universidad clásica la libertad de cátedra era prácticamente inexistente. A fines del

siglo XIX, por ejemplo, varias figuras del pensamiento occidental fueron propuestas como mártires de dicha ausencia de libertad de cátedra. En esta lista figuran, entre otros muchos, Galileo y, por supuesto, Giordano Bruno. Como dice Coleman, la Edad Media se extiende desde el siglo V hasta el XV. Mil años que han sido erróneamente concebidos por muchos historiadores contemporáneos como monolíticos; la “edad oscura” de la fe, y el declinar de la antigua razón filosófica. Así, el período medieval estaría en “en medio” de la razón particular de los antiguos, y la razón universal de los modernos, que comenzaría en el siglo XVI con el Renacimiento italiano. Esta obscuridad, argumentan, se debería a que escribían en un latín bárbaro, y estaban oprimidos por dos tipos de arbitrariedades: (1) de los señores feudales, y (2) de los prejuicios religiosos institucionalizados. En realidad –argumenta Coleman–, se le debe a la Edad Media casi todos los progresos del tiempo moderno, y particularmente la creación de instituciones y prácticas que jamás podrían haberse desarrollado en Grecia o Roma<sup>16</sup>.

Es muy probable sin embargo que, más allá de los contenidos de sus afirmaciones, la verdadera razón de la condena de Bruno fuera –a diferencia del caso de Galileo– su insistencia en la *curiositas*, que por sí misma daba razones para la acusación<sup>17</sup>. La universidad medieval fue crítica del orgullo del conocimiento por el conocimiento, como también de la adquisición de conocimiento inútil para la salvación de

<sup>15</sup> HASKINS, Charles Homer (1965): *The Rise of Universities* (Cornell University Press, séptima reimpresión) p. 51.

<sup>16</sup> COLEMAN, Jane (2000): *History of Political Thought. From the Middle Ages to the Renaissance* (Londres, Blackwell) p. 2.

<sup>17</sup> WADES, Rowland (2011): *Galileo's Mistake. A New Look at the Epic Confrontation Between Galileo and the Church* (Nueva York, Arcade, segunda edición). p. 116.

las almas (*curiositas*). El amor a la verdad (*amor sciendi*) se inclinaba al conocimiento, en última instancia, no por su valor intrínseco, sino por su utilidad para la salvación. Es la noción de la *studiositas*, que se opone a la *curiositas*: “el bien del hombre consiste en conocer la verdad. Pero el sumo bien del hombre no consiste en conocer cualquier verdad, como dice el Filósofo en *X Ethic*. Puede, por ello, existir vicio en el conocimiento de algunas cosas verdaderas, en cuanto que tal deseo no se ordena debidamente al conocimiento de la suprema verdad, en el cual consiste la suprema felicidad”<sup>18</sup>. La *curiositas* es entendida como una inquietud errante del espíritu, una actitud cercana a la tibieza, en cuanto ausencia de esperanza, más que como vicio opuesto a la laboriosidad. La *studiositas*, por el contrario, es siempre una actividad que requiere de tiempo, orden, profundidad, esperanza y constancia; por eso Santo Tomás la sitúa entre las subespecies de la templanza, y representa una de las virtudes principales para el mundo académico, cuyo objeto es la verdad. La *curiositas* es más bien desorden, y produce esa inquietud del ánimo que “se manifiesta luego en la palabrería, en el descontrol y en el deseo de escapar ‘del recinto amurallado del espíritu, para derramarse en la pluralidad’, en el desasosiego interior, en la inestabilidad, en la imposibilidad de asentarse en un lugar y de decidirse por algo; exactamente, en eso que se llama ‘curiosidad’ insaciable”<sup>19</sup>.

Sobre esta diferencia descansa el sentido de la acción educativa. Para poseer el bien supremo es necesario el conocimiento

del fin y de lo que nos encamina hacia ese fin. Es decir, se hace necesario conocer la verdad con orden, rigor y providencia. La virtud de la *studiositas* tiene como objeto el conocimiento necesario para actuar bien; y, siendo la prudencia la virtud más necesaria para ese actuar, la *studiositas* versará sobre las demás virtudes morales en la medida en que lo hace la prudencia. Esta lo hace cognoscitivamente; la *studiositas*, volitivamente: las desea conocer, tiende a su conocimiento, y se apoya en el orden y en la disciplina, cuya concepción pertenece a la inteligencia; pero su ejecución al imperio o voluntad.

Retomando: los ejemplos de restricciones a las opiniones que se apartaban de las Escrituras o del Magisterio podrían hacer pensar que la universidad medieval era en realidad un campo sin ley, donde los académicos quedaban al arbitrio de las autoridades eclesiásticas o de cualquier índole; frente a las cuales la moderna noción de libertad de cátedra habría sido una voz completamente vacía de significado. Sin embargo, esta interpretación no sería justa. Y no solo por las medidas procedimientos concretos que se tomaban para salvaguardar esta libertad; sino fundamentalmente porque es preciso comprender de un modo correcto el significado de la búsqueda de la verdad emprendida por la universidad medieval; el cual no puede ser calibrado simplemente a través de la exportación de las categorías contemporáneas de análisis de la garantía de libertad de cátedra en sentido moderno.

Así, ver la censura académica medieval solo en términos de limitaciones a la libertad de cátedra olvida el señalado papel de lo racional en el proceso de examinar y censurar a los académicos medievales. Los académicos tenían la libertad de presentar sus argumentos al interior de la *disputatio* entre expertos. Las herejías y errores eran

<sup>18</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, II-II, q. 167 ad 1.

<sup>19</sup> PIEPER, Josef (2003): *Las virtudes fundamentales* (Madrid, RIALP. p. 291.



demostrados en el proceso de un discurso racional, a través de criterios cognitivos que eran proporcionados por los eruditos. De este modo, un obispo –por ejemplo– no podía reclamar deferencia para su razonamiento teológico, solo en razón de su estado y condición: debía someterse igualmente al proceso dialéctico de la racionalidad. Lo que no estaba cubierto por la libertad de cátedra era el incitar dudas entre los ilustres, como le imputa en su momento el Cardenal Cayetano a Lutero. Esta libertad no existía para dirigirse al público, y menos en idioma vulgar, porque se entendía que no había derecho a confundir a los simples, arriesgando de ese modo su salvación eterna. Así pues, una contribución duradera de la universidad medieval a la libertad de cátedra, se encuentra, como mencionábamos antes, en el hecho de que la pregunta por la competencia académica es entregada a un cuerpo de académicos. Esta idea de la pericia científica como una prerrogativa de colegio, suscribe la autonomía institucional de la universidad, y podía ser invocada contra los dictados de las autoridades no académicas. Reafirmaba, además, el carácter “aristocrático” de la universidad; por cuanto solo aquellos hombres virtuosos en la sabiduría y en la inteligencia tenían, en su interior, el privilegio de discutir sobre la verdad o falsedad de los razonamientos abstrusos y distantes de la mera experiencia.

Siguiendo a Ruegg, se puede decir, a modo de síntesis, que existen algunos elementos que trazan de un modo esencial las características centrales de la universidad medieval, que nosotros proponemos también como criterios para discernir el sentido de la noción de libertad de cátedra que utilizaban los académicos de la época<sup>20</sup>:

a) La certeza de la existencia de un orden del mundo, creado por Dios, racional y accesible parcialmente a la razón humana; que debe ser explicado y dominado por esta. La mencionada certeza subyace a toda investigación científica, y la convierte en el intento de comprender el orden racional de la Creación.

b) La idea del hombre como un ser imperfecto, que es al mismo tiempo pecador. Se incluye aquí la noción de que el intelecto es limitado. Esto es la fuerza motriz del análisis y de la cooperación intelectual. Es también el fundamento para la traducción de los principios éticos generales en la imagen del científico y del académico.

c) Respeto por el individuo, en cuanto imagen de Dios y reflejo del macrocosmos. Este respeto se encuentra en la base de la naciente idea de la libertad científica en investigación y en enseñanza.

d) El carácter absoluto del imperativo de la verdad científica, cuyos protocolos ya habían sido formulados por la Escolástica, tales como la prohibición de rechazo de una verdad demostrada; la sujeción de las propias afirmaciones a normas de evidencia válidas de un modo general; la apertura a todas las objeciones posibles al propio argumento, o el carácter público de la argumentación y discusión.

e) La estimación del conocimiento científico y académico como un bien público que es un regalo de Dios, que no existía antes de la fundación de las universidades; y que protegía al estudiar y enseñar de la mera racionalidad económica.

<sup>20</sup> AAVV (2003) p. 32.

f) El conocimiento científico y académico crece y se desarrolla en un proceso acumulativo, que se levanta sobre un conocimiento anterior. En este sentido, el proceso del conocimiento es visto como un proceso de continua reformateo, es decir, como la visión del propio esfuerzo científico entendido como la renovación de conocimiento previamente adquirido y establecido.

g) La igualdad y la solidaridad de los académicos al enfrentar los desafíos de la ciencia permite a las universidades convertirse en los centros institucionales de la comunidad científica. La idea de la igualdad de los hombres, que es presupuesto de la ley natural, encontró por primera vez en la historia un lugar propio e institucional para la discusión académica: me refiero a la universidad.

### 3. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LA UNIVERSIDAD MODERNA

En términos cronológicos, la universidad moderna comienza en el siglo XVI. Es difícil, sin embargo, precisar cuándo comienza la modernidad como fenómeno filosófico y cultural, al que va asociado en cierta forma esta segunda categoría histórica de la institución universitaria. La modernidad se caracteriza por una disociación de ciertos principios que en el tiempo clásico estaban unidos; como el ámbito de la naturaleza y del espíritu. También es una conversión hacia el idealismo, de la mano de Descartes, y al pragmatismo de corte nominalista, a la vera de los contractualistas británicos. Y, por supuesto, consiste en un redescubrimiento de la razón, al estilo de la hipótesis grociana del *Etiamsi Daremus*;

una especie de desteologización de la condición humana que se entrega en brazos de la razón liberadora, que promete alejar al hombre de la imperfección, del sufrimiento y por supuesto de la muerte.

La modernidad también coincide con el surgimiento de los Estados nacionales: agrupaciones soberanas, con fronteras definidas e integradas por individuos con un sentimiento común de nacionalidad. Se produce un auge del humanismo que enfatiza lo singular y las lenguas vernáculas (otra fractura del mundo unitario en torno al latín), apoyado por el invento de la imprenta. Por esto, no es de extrañar que la relativa autonomía de las universidades fuera sistemáticamente obstaculizada por naciones emergentes como Francia, España e Inglaterra, o las ciudades-estado italianas<sup>21</sup>. En Alemania, las universidades fueron fundadas originalmente por legisladores seculares, y fueron una valiosa ayuda para la unificación en el año 1871. En los tiempos del neohumanismo de Weimar, con figuras como Goethe, Schiller o el romanticismo de Schelling, la universidad era concebida como la institucionalización de la idea de *Bildung*; es decir, del libre cultivo y desarrollo de las facultades humanas, de un modo comprensivo y extensivo; tanto a través de las ciencias como más allá de ellas, y por supuesto más allá de la fragmentación de la razón en las diferentes disciplinas. El objetivo de la educación académica era formar sujetos integrales; abiertos de un modo fáustico a todo el campo de la experiencia humana.

A partir del siglo XVI la nacionalización y el servicio a los gobiernos locales

<sup>21</sup> SCOTT, John C. (2006): "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations", *The Journal of Higher Education*, vol. 77, n. 1, pp. 1-39. p. 10.

consistió en la tradicional función de enseñar (en pregrado y postgrado); pero la investigación y lo que hoy podríamos llamar “extensión” aumentaban su frecuencia e intensidad. Esta idea del “servicio al Estado” se conservó, con algunas variaciones, hasta el tiempo presente, y se extendió por todo el orbe de la mano del concepto mismo de universidad. Las universidades ayudaron a expandir y consolidar los estados nacionales, a través de la generación de personal calificado.

Fruto de la inspiración ilustrada, la libertad adquiere un valor central para la universidad moderna, que es en parte la universidad alemana. Muchos reformadores universitarios de los siglos XVIII y XIX suscribieron la idea de que las instituciones humanas (entre las que se cuentan en grado eminente las universidades) estaban compuestas por hombres que debían formarse en entera libertad; abiertos a toda la experiencia humana; lo cual era abiertamente contradictorio con el ideal de perfección medieval, del hombre que se somete voluntariamente a la ley de Dios. Consecuentemente con ello, los alumnos debían ser considerados más bien colaboradores en el desarrollo científico, antes que simples educandos; y por supuesto en ningún sentido como almas sobre las que se debía derramar el apostolado. Esta fue una de las razones para la creación de los seminarios en la moderna universidad alemana: para hacer más autónomos a los seres humanos; estos —según el modelo que describimos— necesitan grandes cantidades de libertad, en la medida en que su desarrollo depende de su capacidad de expresarse libre y responsablemente. Esta es la razón de que, en la universidad alemana del siglo XIX, fuera tan importante la *Lernfreiheit*, o libertad de estudio, que incluía la libertad de escoger los cursos, incluso en más de una universidad; y de dar sus

exámenes finales cuándo y dónde quisieran. Con el tiempo, esta concepción fue perdiendo terreno, a favor de conceptos más tradicionales en que se atribuía, como en la universidad clásica, la capacidad de discernir lo adecuado para el alumno no a la mayor libertad, sino al mayor conocimiento (es decir, a los profesores).

La universidad moderna se caracteriza también por la idea formal de que los centros de estudio deben ser puntales en la investigación. Esta noción de la investigación como el principal objetivo de la universidad surge en los estados alemanes antes de la Revolución Industrial (alrededor de 1800), y antes de la unificación. La idea del *publish or perish* —asociado a esta carrera por el desarrollo de las fronteras de investigación— es propia de la universidad de la Ilustración, y puede llegar a ser una peligrosa limitación de la investigación verdaderamente productiva, como es fácil constatar hoy en día en la abundante publicación de *papers*; muchos de los cuales no contienen aportes realmente significativos<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> DAVIN COLQUHOUN escribía en *The Guardian* en septiembre de 2011: “la presión sobre los académicos para publicar ha llevado a una situación en que cualquier artículo, aunque sea de mala calidad, puede publicarse en revista que se autoidentifican como de referato ciego por los pares (*peer review*): *Peer review is the process that decides whether your work gets published in an academic journal. It doesn't work very well any more, mainly as a result of the enormous number of papers that are being published (an estimated 1.3 million papers in 23,750 journals in 2006). There simply aren't enough competent people to do the job. The overwhelming effect of the huge (and unpaid) effort that is put into reviewing papers is to maintain a status hierarchy of journals. Any paper, however bad, can now get published in a journal that claims to be peer-reviewed. The blame for this sad situation lies with the people who have imposed a publish-or-perish culture, namely research funders and senior people in universities. To have "written" 800 papers is regarded as something to boast about rather than being*

En nuestra opinión, el paso de la universidad medieval a la universidad moderna significó en algunos aspectos significativos un decaimiento del dinamismo intelectual, el cosmopolitanismo y la autonomía de su predecesora. El más relevante de estos menoscabos fue, probablemente, la pérdida de la riqueza de la razón concebida como incardinada en un mundo espiritual-trascendental, cuyo horizonte era proporcionado por la teología. Como contrapartida, se puede sostener que las universidades de la primera modernidad tenían ya una orientación de responsabilidad hacia la sociedad mucho mayor que sus antecesoras; probablemente a causa del énfasis del profesorado en las virtudes, tanto propias como del alumnado, lo cual, qué duda cabe, ha redundado a lo largo del tiempo en beneficios para los ciudadanos y la comunidad civil.

Durante el período de la “universidad moderna” se realizaron sólidas contribuciones en el plano de la investigación y de los hábitos de investigación. Por su parte, las autoridades de los Estados recién establecidos comenzaron a interesarse por las universidades, a intervenirlas, a regularlas (programas; materias que se enseñan, publicaciones permitidas, etc.). Esto no necesariamente significó que las facultades perdieran su autoridad sobre los académicos; el antiguo Estado moderno jamás alcanzó una jurisdicción exclusiva sobre las universidades; ni sacó por completo a la Iglesia de esa autoridad. Mantuvieron, más bien, una cierta autonomía, fundamentalmente porque el Estado era centralizado, todavía, solo de una manera abstracta.

Es importante tener en cuenta que, mientras más características de la universidad antigua se conservaran, más difícil era orientar los centros de Estudios Superiores hacia la profesionalización, como después ocurrirá. El llamado “humanismo”, sin embargo, fue de a poco superando a la Escolástica. Surgió inicialmente desde fuera de la universidad, con énfasis en la literatura y las actividades culturales; trayendo una búsqueda de la individualidad, el libre albedrío y los valores “humanos” (como contrapuestos a los valores “divinos”, que eran el centro de la universidad de la Edad Media, su antecesora. El impulso del humanismo fue muy fuerte, pero, al mismo tiempo, fue decididamente un impulso secular.

Es muy posible que la universidad renacentista italiana haya sido la fuente de inspiración para el surgimiento de la universidad humboldtiana, en la cual la investigación es ya un objetivo claro y formalizado. La característica de este modelo de universidad es que da paso a la especialización, así como a ver entrelazarse de un modo real los objetivos considerados como propios de la institución: la investigación y la docencia<sup>23</sup>. El humanismo secular, al que hacíamos referencia antes, produce la llamada “revolución científica” del siglo XVII, así como la Ilustración del siglo XVIII. Este humanismo dominará la universidad hasta finales del siglo XX. De hecho, los actuales programas de artes liberales son descendientes directos de las ideas renacentistas; y contrastan fuertemente con el programa de educación propuesto por los escolásticos, y descrito más arriba.

La llamada universidad de investigación, o humboldtiana –como decíamos antes–, es probablemente lo que identifica al período moderno, entre los siglos XIX y

---

*rather shameful. University PR departments encourage exaggerated claims, and hard-pressed authors go along with them.*

---

<sup>23</sup> SCOTT (2006) p. 14.

XX. En este proceso desempeñó un papel muy importante la Universidad de Berlín, fundada en 1809. El Estado prusiano, a través de un sólido poderío militar y de un servicio de expertos y profesionales eficientemente formados (por sus universidades), tuvo a su cargo dirigir la unificación alemana con posterioridad a 1880.

Las razones para fundar la Universidad de Berlín fueron (1) el deseo de los aristócratas e intelectuales prusianos ilustrados de crear una nueva y poderosa universidad, como reacción al estancamiento con que era percibido el resto de la universidad alemana. La segunda (2) razón era la derrota del ejército prusiano a manos de Napoleón, y el consiguiente cierre de las Universidades de Jena y Halle. Fue Wilhelm von Humboldt quien lideró el proyecto de creación de esta neohumanista nueva institución, estableciendo el principio básico de que la nueva universidad tenía por objeto “conseguir a los mejores intelectuales disponibles, y darles la libertad para llevar a cabo sus investigaciones hasta donde estas los lleven”. La doctrina de Humboldt estableció, a partir de aquí, otros tres principios, que se convirtieron muy pronto en la base de las instituciones universitarias alemanas, y delineó el modelo de universidad que lleva su nombre:

- 1) El principio de unidad entre investigación y docencia, que confirmaba la necesidad del trabajo académico original;
- 2) El principio de la libertad de cátedra, que comprendía tanto la *Akademische Freiheit* (libertad de los profesores para investigar y enseñar) como la *Lernfreiheit* (libertad de los estudiantes para tomar cualquier curso). Este principio estaba protegido por el Estado.

3) El principio de la centralidad de las artes y de las ciencias, que incluía astronomía, biología, botánica, química, estudios clásicos, geología, historia, matemáticas, filología, filosofía, física y ciencia política. Esto tuvo como efecto igualar el nivel de los estudios humanísticos tradicionales (artes liberales) con las Facultades de Teología, Derecho y Medicina, aumentando la investigación.

Ya a finales del siglo XIX, el modelo de universidad alemana de investigación se había extendido e influenciado prácticamente a la academia de todo el mundo occidental (y no occidental, como Japón). Las ideas germanas fueron exportadas fundamentalmente por estudiantes extranjeros, visitantes y profesores que mantenían relación con los centros alemanes.

El concepto de la universidad al servicio público constituye un resultado previsible de la democratización iniciada por el *College* norteamericano en el siglo XIX. Basados en esto, algunos consideran que esta concepción de la universidad al servicio de la sociedad es fundamentalmente norteamericana<sup>24</sup>. ¿En qué consiste este servicio? Básicamente, en poner a disposición de la sociedad el conocimiento y la investigación académica que puedan serle útiles. Se trata, pues, de una nueva forma de concebir los centros universitarios, donde se combinan los ideales de investigación, enseñanza y servicio público<sup>25</sup>. Puede advertirse aquí el temperamento práctico de inspiración anglosajona: el conocimiento debe servir para la indus-

<sup>24</sup> SCOTT (2006) p. 23.

<sup>25</sup> VEYSEY, Laurence (1965): *The Emergence of American University* (Chicago, The University of Chicago Press) pp. 342 ss.

trialización de la sociedad moderna, a través de investigación aplicada; cursos fuera de los recintos universitarios, y una amplia gama de asistencia a la comunidad en todas las necesidades en que la universidad pueda prestar auxilio. Esto ha traído como consecuencia que la universidad haya perdido algo de su importancia contemplativa y espiritual en el mundo de la cultura, y sea mirada muchas veces como una corporación más del mundo económico (grandes figuras del mundo de las finanzas participando de ellas e integrando sus Consejos, etc.).

De este modo, la libertad de cátedra es entendida, dentro del modelo de la llamada universidad moderna, como la capacidad jurídica de los investigadores y profesores de 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; sin perjuicio del servicio a la comunidad a través de la formación de profesionales competentes que ayuden al Estado a generar instituciones sólidas y eficientes. El único límite de esta libertad consiste, pues, en el derecho ajeno, y en su destinación a colaborar con los objetivos sociales. El contenido de que estaba dotado el conocimiento en la universidad clásica, como un bien superior en su dimensión especulativa, al servicio de una cierta trascendencia, ya no existe. Y la noción de libertad de cátedra se hace funcional a esta nueva definición, otorgándole a dicha exigencia jurídica una dimensión puramente formal, de la cual carecía en términos clásicos.

#### 4. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LA UNIVERSIDAD POSTMODERNA

La universidad se encuentra hoy en crisis. No solo por sus problemáticas inter-

nas para adecuarse a un mundo en cambio, sino porque las teorías que declaran el fin de la historia aumentan ese sentimiento de crisis en el mundo occidental. Todas las tesis posthermenéuticas afirman la idea de la disolución de los valores, y por lo tanto, de las instituciones. La búsqueda de la verdad, tan importante para los modelos clásicos y modernos (cada uno a su manera), ha sido ampliamente superada por la recolección de fondos y por otros nuevos valores, como la formación de profesionales prestigiosos, el servicio a la comunidad a través de acciones directas, etc. La idea de la universidad como empresa, donde los alumnos son clientes, ha reemplazado a la antigua idea de las aulas como una comunidad de maestros y discípulos<sup>26</sup>.

El pesimismo cultural de la postmodernidad, su consciente o inconsciente dimensión nihilista, se ha comunicado a

<sup>26</sup> VERGER, Toni (2008): "La universidad mutante. Del servicio público a la comercialización capitalista", *Cátedra UNESCO de sustentabilidad*, Universidad Politécnica de Cataluña, pp. 1-34. Disponible también en [http://www.odg.cat/documents/novetats/b57\\_Universidad\\_Mutante\\_TV\\_cast.pdf](http://www.odg.cat/documents/novetats/b57_Universidad_Mutante_TV_cast.pdf), p. 1: "lo que quizás es más llamativo es que las mismas universidades públicas, en un proceso de reestructuración institucional sin precedentes, estén mutando hacia organizaciones con conductas parecidas a las de las empresas lucrativas. De hecho, hoy en día, muchas universidades cotizan en mercados bursátiles, atraen clientes a través de la publicidad o participan en ferias comerciales internacionales. Destaca la activa participación de muchas universidades, sobre todo de las que provienen del mundo anglosajón, en operaciones de comercio internacional. Estas universidades están obteniendo ingresos cada vez más elevados atrayendo estudiantes extranjeros (que pagan tasas elevadísimas), ofreciendo cursos a distancia (con unos costes de producción muy inferiores a los de la educación presencial) o creando franquicias y campus-sucursales en otros países. Uno de los destinos más habituales de estas operaciones son los países del sur".

los centros de estudios superiores. Y, como era de esperarse, ha tenido efecto en la concepción de la libertad de cátedra y en su modulación jurídica. Después de la Segunda Guerra Mundial, las universidades experimentan varias “revoluciones”; siendo la primera la que dice relación con el advenimiento del pesimismo postmoderno, al que hacíamos referencia hace un momento, y que marca el inicio de un nuevo y distinto período epocal a la hora de concebir las instituciones de educación superior.

Un sustrato material de esta “revolución” postmoderna radica en que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las universidades se hacen más grandes, más complejas y aumentan en número. La extensión se carga de contenido, al buscarse transformar la tecnología desde un apoyo militar, a mejorar la vida cotidiana en las sociedades postindustriales. Es por esto que los críticos agudizan en este período sus andanadas al objetivo de extensión o servicio público a la comunidad<sup>27</sup>. Factores como la globalización y el multiculturalismo han obligado a cambiar la forma y el contenido de la investigación, pero también, y fundamentalmente, de la docencia<sup>28</sup>. Aparece aquí la idea de lo “políticamente correcto”, idea que surge como expresión de la convivencia democrática, pero que es fácilmente instrumentalizada desde una perspectiva ideológica. En este contexto, la noción de libertad de cátedra comienza a mutar también. Un ejemplo de irrupción de lo económico en estas materias es la creación de “cátedras” con nombres o denominaciones personales

o empresariales, en las que la universidad se compromete a esta institucionalización, a cambio de fondos para la investigación. Una cuestión por determinar es el grado de independencia en esta figura, para que los investigadores busquen o encuentren la “verdad”.

La sociedad contemporánea ya no es, sin embargo, la sociedad del capital –como era hasta hace sesenta años–, sino más bien la sociedad del conocimiento. Así lo reconocen la mayoría de los teóricos de la postmodernidad, como Vattimo, Lyotard, Baudrillard, etc. Esto supone grandes características de información, internacionalización y globalización. La internacionalización es vista no solo como un mecanismo de desarrollo, sino también como la posibilidad de prestar servicio público al cuerpo de todas las naciones; la producción del conocimiento, como dice Philip Altbach<sup>29</sup>, es cada vez más internacional durante la postmodernidad. Las universidades se transforman en grandes fuentes de producción de conocimiento, pero, al mismo tiempo, se convierten en los cuarteles generales del complejo sistema de periódicos, libros, bases de datos y plataformas digitales que comunican dicho conocimiento a todo el mundo. En esta búsqueda de universalismo, lo que más dañado resulta es la tradición y la cultura locales.

Los teóricos de la postmodernidad consideran que una sociedad postinstitucional resulta inevitable. Una institución sólida, de paredes gruesas, como la universidad medieval (y también la moderna, en algún sentido) será o está siendo reemplazada por instituciones con estructuras delgadas o

<sup>27</sup> GOULD, Eric (2003): *The University in a Corporate Culture* (Yale University Press) pp. 38 ss.

<sup>28</sup> WILKINSON, Doris (1994): “Transforming the Social Order: the Role of the University in Social Change”, *Sociological Forum*, vol. IX, n. 3, pp. 325-341. pp. 330 ss.

<sup>29</sup> ALTBACH (1999): “The Logic of Mass Higher Education”, *Tertiary Education and Management*, vol. V, N° 2, p. 112.

ligeras; esencialmente flexibles, cercanas a las redes globales. El objetivo de esta nueva forma de concebir la universidad no es, pues, ni la investigación, ni la docencia, ni la extensión; sino la internacionalización asociada a las autopistas de información digital, y por lo tanto el uso del conocimiento como un instrumento de poder. Si se da por sentado que la sociedad del conocimiento es global en todos sus aspectos, circunstancias y problemas, la universidad, en cuanto testigo de esta globalidad y en su dimensión de servicio público, también debe ser global.

En este escenario, el elemento central de la universidad postmoderna, así como el concepto de libertad de cátedra que de este deriva, transita en torno a la siguiente cuestión: la misión de la universidad ya no es la verdad trascendente, como en la clásica, ni la verdad inmanente, como en la moderna. Tampoco es el servicio al Estado o a la comunidad a través de la formación de profesionales de excelencia. El objetivo de la nueva universidad es ser expresión de la democracia a través de la afirmación de lo individual sin jerarquía (como la antigua relación de profesor y alumno). Esto trae como consecuencia la concepción de la universidad, más que como una institución con finalidad propia, como una simple estrategia de poder. Por esto se sostiene que repensar la universidad implica, necesariamente, poner en cuestión las relaciones de poder que la atraviesan, coartando su creatividad, su responsabilidad y, esencialmente, la libertad de profesores y alumnos. La práctica académica fundada en la disciplina, con programas impuestos, en evaluaciones punitivas, en el centralismo y el autoritarismo de quien administra la universidad, habría producido inercia inmovilismo e incompetencia.

Estas relaciones de poder en la universidad, a su debido tiempo, no pueden

ser analizadas sin vínculo a la realidad política de la sociedad en general. Dichas relaciones de poder, otrora verticales, se despliegan ahora en un juego de significantes libres al interior de la universidad; y por eso la autoridad del académico en el aula, en la relación profesor-alumno marcada por el control, por el *autoritarismo* de las imposiciones didáctico-pedagógicas y otras prácticas coercitivas o punitivas que hacían del profesor un controlador del saber, se encuentran destinadas a desaparecer; lo mismo a la hora de la discusión sobre los saberes “más legítimos”, y en la jerarquización del cuerpo docente, en las orientaciones relacionadas con la estructura de las carreras, que otorgan al saber —se dice— una dimensión burocrática; en el poder de la administración, de la rectoría y de las jefaturas que procuran administrar a las personas, midiendo el tiempo y controlando movimientos, vigilando y castigando aun en el nombre mismo del discurso democrático. Todas estas técnicas y procedimientos por los cuales se ejerce el poder se localizan en niveles sectorizados en los departamentos, en las aulas, en las variadas divisiones y secciones de los servicios administrativos, y tienden a crecer; y por eso deben ser suprimidas, con objeto de que la universidad alcance su verdadero sentido democrático, es decir, permita la hermenéutica libre no solo de las materias investigadas o enseñadas; sino también de la propia estructura de la universidad. Atendamos a las palabras de Foucault y sus entrevistadores: “si se abandona la Universidad, después de sacudirla un poco, se deja en pie una organización que continuará funcionando y reproduciéndose por inercia hasta que no se proponga nada suficientemente concreto para conseguir la adhesión de los que son sus víctimas. La Universidad representaba



el aparato institucional a través del que la sociedad aseguraba su reproducción, tranquilamente y con el menor gasto. El desorden en la institución universitaria, su muerte –aparente o real, poco importa– no han herido la voluntad de conservación, de identidad, de repetición de la sociedad. Preguntáis que haría falta para romper el ciclo de la reproducción social del sistema. No bastaría suprimir o transformar la Universidad, es pues necesario atacar también otras represiones... Me interesa por el contrario, que la Universidad invierta su función bajo la presión de los revolucionarios, que contribuya entonces a destruir los valores y los saberes adquiridos. Además existe un número creciente de profesores dispuestos a hacerlo... Muerte de la Universidad: yo consideraba este término en su sentido más superficial. Mayo del 68 ha destruido la enseñanza superior del siglo XIX, ese curioso conjunto de instituciones que transformaba una pequeña fracción de la juventud en élite social. Continúan existiendo los grandes mecanismos secretos mediante los cuales una sociedad transmite su saber y se perpetúa a sí misma bajo una apariencia de saber; estos mecanismos están todavía en pie: periódicos, televisión, escuelas técnicas, y los Institutos todavía más que la Universidad”<sup>30</sup>.

En este contexto, la libertad de cátedra ya no puede ser concebida simplemente como la libertad de investigar y de enseñar lo investigado –como era en sentido moderno–, sino más bien apunta a una cuestión mucho más radical: el derecho del académico (pero también del alumno, y por qué no de los funcionarios administrativos) de exponer su opinión sobre cualquier punto, sin necesidad de que ella se encuentre fundada en ningún parámetro intersubjetivo. La inmediatez de las distintas hermenéuticas está avalada por la muerte de la verdad, entendida como una proposición material con pretensión universal. Su único punto de partida ha de ser el deseo de sostener ese punto de vista; sin que necesariamente el intérprete deba ser coherente con él en el futuro. Esto es la erosión completa de la diferencia platónica entre *doxa* y *episteme*; entre ciencia y opinión. Como contrapartida, se exigirá el deber de todas las estructuras –sociales, comunitarias, universitarias– de respetar el valor de estas opiniones, sin vínculo o relación con su, como diría Popper, *falsabilidad*. Libertad de cátedra, en este sentido, es idéntico a “libertad de interpretar”, bajo la idea de que toda autoridad, o interpretación auténtica, ha desaparecido en cuanto posibilidad metodológica del escenario académico.

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel (2009): *Microfísica del poder*, (Santiago, Universidad ARCIS) pp. 24-5.