



Los trabajos compilados en este volumen fueron presentados en el Seminario "La libertad de cátedra y de investigación en el ámbito de los derechos humanos", cuyo contenido fue manejado por un especializado grupo de expertos en la materia de los derechos humanos, a partir de definir el concepto 'derechos humanos'.

El tema de la libertad de cátedra es visto desde el corporativismo medieval a la universidad estatal, la libertad de cátedra como derecho fundamental, las limitaciones de la libertad de cátedra y de investigación. El artículo 2 de la Declaración de la UNESCO expresa con solemnidad que la función del docente debe estar sometida "a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual", disfrutando "plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas" y utilizando "su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad". En Europa el sistema de evaluación de la calidad prevé el establecimiento de estándares y de agencias de evaluaciones europeas y nacionales. La calidad de la docencia puede verse afectada en muchos sentidos por comportamientos justificados por la libertad de cátedra.

¿Cómo es que llega a ser la libertad de cátedra y de investigación tan importante y determinante para la autonomía universitaria?

Para lograr la verdadera autonomía de la universidad, la universidad se debe gobernar a sí misma, debe dictar sus propios programas, debe nombrar sus propios profesores con sus propias reglas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

Alfredo Félix Buenrostro Ceballos (coordinador)

La libertad de cátedra y de investigación
en el ámbito de los derechos humanos



Alfredo Félix Buenrostro Ceballos
(coordinador)

La libertad de cátedra y de investigación en el ámbito de los derechos humanos

Prologuista
Felipe Cuamea Velázquez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA



LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y DE INVESTIGACIÓN
EN EL ÁMBITO
DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Roberto Cippitani*

1. DEL CORPORATIVISMO MEDIEVAL
A LA UNIVERSIDAD ESTATAL

Fue en la edad media que nació la idea que a los profesores debiera atribuírseles un estatuto jurídico y social especial. Para ser más precisos, fue en la Alta Edad Media cuando se formó un nuevo grupo social, los “intelectuales” (como los llama Le Goff, 1957), quienes pese a las dificultades prácticas de circulación, iban impartiendo clases por toda Europa, constituyendo una de las “grandes olas transeuropeas”, que fueron construyendo la cultura continental (véase Morin, 1987). En esa época, docentes y alumnos se agrupaban por medio de acuerdos y asociaciones cuyo objeto era la enseñanza y cuya organización se sujetaba al esquema corporativo de las artes y profesiones, que acompañó

* Catedrático Jean Monnet, investigador de derecho privado, Università degli Studi di Perugia. Mi agradecimiento al Dr. Mario I. Álvarez Ledesma por haber realizado la revisión de este artículo y por el debate del cual ha surgido este trabajo.

el modelo social entonces tradicional (constituido por categorías inmutables: nobles, comerciantes, religiosos y campesinos). De dichos acuerdos sostenidos por alumnos y docentes nacieron los *studii* o *universitates* (Borio, 2007: 47-80), entre los cuales pueden mencionarse los de Bolonia (1053), París (1150), Oxford (1167), Salamanca (1218), Montpellier (1220), Padua (1222), Nápoles (1224), Roma (1303) y el Studium Generale, es decir, la Universidad de Perugia (1308).

Los universitarios (docentes y alumnos) recibieron una protección especial que propiciaría su circulación. A tales efectos, la *Authentica Habita* promulgada en 1158 por el Emperador Federico I Barbirroja en la Dieta de Roncaglia, estableció importantes privilegios jurídicos para los universitarios del Studium de Bolonia (Marongiu, 1965, 1972). De hecho, como está previsto en ese documento: “*Quis eorum non misereatur, amore scientie facti exules; de divitibus pauperes semetipsos exinaniunt, vitam suam omnibus periculis exponunt, et a vilissimis sepe hominibus, —quod graviter ferendum est— corporales iniurias sine causa perferunt?*”.

En general, el surgimiento de las universidades en la edad media se acompañó de la concesión a profesores y a estudiantes de ciertos privilegios, por parte de las autoridades eclesiásticas y civiles, por lo que gozaban de un estatuto especial en asuntos como la jurisdicción, el servicio militar, y hasta de exenciones fiscales (Ferrada, 2001).

Además de los citados privilegios, se concedió a las universidades el poder de llevar a cabo actos jurídicos autónomos propios, como reglamentar su funcionamiento interno. Esta suerte de autonomía se reconoció, también, a las universidades que surgieron en el Nuevo Mundo durante el siglo XVI. Por ejemplo, la Cédula Real que estableció la Universidad de México previó a que “los que se graduasen en dicha Real Universidad gozasen de todos los

privilegios y excepciones que gozaban los doctores de las demás Universidades de sus Reinos, en especial de Salamanca”.

Sin embargo, el reconocimiento de una cierta clase de autonomía y de privilegios no significó pluralidad cultural o tolerancia ideológica. Inicialmente fue prohibida la enseñanza de los clásicos, como Aristóteles, y fueron perseguidos pensadores posteriores que no seguían la ortodoxia oficial, como, por ejemplo, Guillermo Occam, Giordano Bruno y, más tarde, Galileo Galilei. De modo que la historia del pensamiento en Europa es también una historia de represión, incluso organizada, como en el caso de la Inquisición (Schoijet, 2009).

A partir del siglo XV se produjeron importantes transformaciones económicas, sociales y culturales, que constituyeron el presupuesto de la filosofía de la ilustración y la afirmación del método científico en tanto forma dominante del saber (Aguiló, 2009). Como se ha afirmado, a partir de esa época, la producción del conocimiento ya no es posible sin ser compartida y transmitida a una comunidad científica (Galluzzi & Torrini, 1981), con sus propios métodos y valores (Ruberti & Gori, 1998). Como pensaba Voltaire, los hombres de cultura constituyen una *république littéraire*, difundida en todos lados e independiente (Chabod, 2002).

En el siglo XVII nacieron las “academias”, entre las cuales se cuenta la Academia dei Lincei en Roma, la Royal Society en Londres, la Académie des Sciences en París (Galluzzi & Torrini, 1981). Éstas, a diferencia de las universidades medievales, se hallan más ligadas al ámbito local en el cual operaban; sin embargo, hicieron posible que a nivel europeo y entre los distintos pensadores se diese un verdadero proceso de colaboración (Ruberti, 1997).

Esa es también la época en la cual surge la idea, inicialmente sólo de carácter filosófico, de los derechos de los hombres, entre los cuales se encuentra la libertad de cátedra y de investigación (Schoijet, 2009).

En el periodo posrevolucionario, un grupo de sabios, entre los que se cuenta a Condorcet, presentó a la Asamblea Nacional francesa el *Rapport et project de decret sur l'organisation Générale de l'instruction publique*. Éste contemplaba “les idées de gratuité, d'obligation, de laïcité et d'universalité qu'il contient attendront un siècle pour passer dans les faits” (Jolibert, 1993).

El primer reconocimiento legal a la libertad de cátedra se produjo con la Carta de Luis Philip d'Orléans de 1830 y con la *Constitución* republicana francesa de 1848. En esa misma época se da la afirmación de la libertad de enseñanza en la *Constitución* imperial de 1849 y la prusiana de 1850 (Pototschnig, 1971).

En muchos países europeos la libertad de enseñanza fue prevista sólo a partir de 1868, como en el caso de España (véanse los decretos de 14 de octubre de 1868 y 21 de octubre de 1868). Empero, dicha libertad fue reconocida exclusivamente desde el punto de vista formal, no obstante que fue paulatinamente desplazada por las normas que entraron en vigor sucesivamente.

En todo caso, el mundo académico experimentó la presión proveniente de las Iglesias, tanto las protestantes como la católica, que se opusieron a la difusión de la educación laica y de ideas como el evolucionismo en el campo biológico, que se pensaba ponía en duda la concepción bíblica de la creación (Schoijet, 2009: 137-144).¹

Finalmente, en la época moderna las universidades y otras instituciones culturales acabaron siendo corporaciones más libres pero sujetas al control de los Estados nacionales, los que se torna-

¹ Afirma que “En Italia, a comienzos de ese siglo, se impusieron medidas más restrictivas para la admisión en algunas universidades; por ejemplo, en la de Génova se llegó a exigir no sólo la calidad de católico sino una constancia de ser católico practicante y un certificado policial de buena conducta”.

ban cada vez más poderosos (Borio, 2007:67).

Como afirma Wilhelm Von Humboldt en su *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín) de 1810, las universidades y otras instituciones científicas superiores se consideran la “cumbre en la que converge todo lo que acontece inmediatamente para la cultura moral de la nación”. Ello, pese a que la relación entre Estado y universidades debe ser diferente a la subordinación jerárquica:

El Estado no debe tratar a sus universidades ni como centros de educación secundaria ni como escuelas especiales, y no ha de valerle de su academia como si fuera una diputación técnica o científica. En general (pues más adelante trataremos las excepciones concretas que deben tener lugar respecto a las universidades), no debe exigir de ellas nada que se refiera inmediata y directamente a él, sino que ha de mantener la interna convicción de que si ellas alcanzan su propósito último [*Endzweck*], también satisfarán el fin del Estado, y esto desde un punto de vista mucho más elevado, desde un punto de vista desde el que se deja comprender mucho más y desde el que pueden ser alcanzadas fuerzas y resortes completamente distintas de las que él es capaz de poner en movimiento.

En el siglo XIX se elabora el modelo de universidad que Immanuel Wallerstein define como el “moderno sistema universitario” (Wallerstein, 2007: 77). Es entonces que la universidad comienza a funcionar como una institución burocrática, con un profesorado asalariado y de tiempo completo, que puede adoptar cierto tipo de decisiones centralizadas sobre asuntos educativos y que cuenta con

una mayoría de estudiantes también de tiempo completo. No es sino hasta el siglo XX que la ciencia y la enseñanza se convierten (Dogliani, 2002; Houston, 1997) en poderosos instrumentos para construir la idea de nación y nacionalidad (Thiesse, 2001, 1999). Éstas no son más el producto de comunidades de sabios, sino de la ciencia y la enseñanza nacionalizadas.

Especialmente durante el totalitarismo europeo, como el italiano y el alemán, el control estatal fue sumamente férreo: los órganos de las universidades eran nombrados por el poder central, el ministerio competente adoptaba las principales decisiones, incluso las relativas a los programas de estudios y los docentes se consideraban funcionarios públicos con el deber de juramentar fidelidad al régimen (en Italia, por cierto, durante el fascismo, de los 1 200 profesores universitarios que entonces existían, únicamente 12 rechazaron dicho juramento, razón por la cual fueron expulsados).

2. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y DE INVESTIGACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

La libertad de cátedra y de investigación se convirtieron en derechos, en sentido jurídico, por virtud de las constituciones de la segunda mitad del siglo XX, a las que se anticiparon, sin embargo, la *Constitución de Weimar* de 1919² y la española de 1931.³

² El artículo 142 establecía que “Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei. Der Staat gewährt ihnen Schutz und nimmt an ihrer Pflege teil”.

³ Véase el artículo 48.3, que tras indicar que “Los profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos”, preveía que “La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada”.

En esa época, después la destrucción física y moral del continente europeo, se afirman los derechos individuales contra el excesivo poder de los Estados (Álvarez, 1998; Álvarez & Cippitani, 2013).

En particular se considera necesario proteger la libertad de cátedra y de investigación para evitar el daño de que habían sido objeto la cultura científica y la educación durante los regímenes totalitarios (Maiocchi, 2003). Este proceso dilató varias décadas, es decir, hasta que los países europeos no se convirtieron en Estados democráticos, en los años de 1970 y 1980 España, Portugal, Grecia y, sucesivamente en los años de 1990, los países de la Europa Oriental.

Hoy en día la libertad de cátedra y la de investigación están reconocidas en toda constitución. En Europa, por ejemplo, el párrafo 5 de la *Grundgesetz* alemana de 1949 establece que: “Serán libres el arte y la ciencia, la investigación y la enseñanza”. En el primer apartado del artículo 33 de la *Constitución de la República Italiana* del 1948 se prevé que “L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento”. A su vez, el artículo 20 de la *Constitución* española (1978) dedicado a la libertad de expresión dice que: “Se reconocen y protegen los derechos: (...) b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. c) A la libertad de cátedra (...)”. El artículo 16 de la *Constitución de Grecia* (*Σύνταγμα της Ελλάδας*) (1975) en su primer párrafo prevé: “Son libres el arte y la ciencia, la investigación y la enseñanza, y su desarrollo y promoción constituyen obligación del Estado”. Por su parte, el artículo 42 de la *Constitución de Portugal* (*Constituição da República Portuguesa*) (1976), prescribe: “Se garantiza la creación intelectual, artística y científica”.

Asimismo, el artículo 16 de la *Constitución de Finlandia* (*Suomen perustuslaki*) (2000) establece: “(...) Se garantiza la libertad científica y artística y de educación superior (...)”. La *Constitu-*

ción de la República de Bulgaria (Конституция на Република България) (1991) protege “La creatividad artística, científica y tecnológica se reconocen y se garantizan por la ley” (artículo 54). En la *Constitución de Eslovenia (Ustava Republike Slovenije)* de 1991, “(...) se garantiza la libertad de la investigación científica y de esfuerzo artístico” (artículo 59).

De manera similar, en Latinoamérica el tema de la libertad de cátedra forma parte de las constituciones a partir del surgimiento de los Estados democráticos, después de las dictaduras en América Central y Sudamérica (Schoijet, 2009). En México, particularmente, la libertad de enseñanza está solemnemente reconocida en el artículo 3, fracción VII, de su *Constitución federal*.

Como ha sucedido con los demás derechos individuales en la segunda mitad del siglo XX, la libertad de cátedra también fue reconocida y protegida incluso a nivel supranacional e internacional.

Por lo que hace a las fuentes internacionales cabe destacar especialmente la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” emitida por la UNESCO el 9 de octubre de 1998. De igual modo, la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU de 1948, cuando trata de la libertad de expresión y de opinión, incluye un apartado que contempla el derecho a “no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (artículo 19), y más adelante (artículo 27) afirma, entre otros, el derecho de toda persona a “participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” y el derecho “a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias y artísticas de que sea autora”.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la ONU de 1966 reconoce en el artículo relativo a la libertad de expresión “(...) la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole”⁴. Por último, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 también considera expresamente el respeto a “(...) la libertad para la investigación científica” (artículo 15) (Ahumada, 2012).

En el derecho europeo, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce como derecho la libertad de enseñanza y en el Art. 13 establece que: “Las artes y la investigación científica son libres. Se respeta la libertad de cátedra” (Molina & Archontak, 2013).

Es de tal suerte que la libertad de enseñanza y de investigación pueden considerarse derechos fundamentales previstos en la mayoría de los ordenamientos jurídicos nacionales, el derecho internacional y supranacional (Conseil Constitutionnel, 2010: cons. 6).

3. LIBERTAD DE CÁTEDRA E INVESTIGACIÓN EN SU DIMENSIÓN INDIVIDUAL

Generalmente, la libertad de enseñanza y la de investigación se consideran una derivación de la libertad de expresión. En Europa tal concepción está subrayada por el artículo 10 de la Carta de la Unión Europea que, en lo particular, establece lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”, derecho que abarca también el ámbito de la enseñanza.

⁴ Véase art. 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, que entró en vigor el 23 de marzo de 1976.

Las disposiciones constitucionales contienen la afirmación de una extensión particular de la libertad de pensamiento, la del profesor y del investigador en la conducción de la enseñanza y la investigación misma. Es la afirmación de la libertad de elaborar y transmitir la cultura, la cual se corresponde a la obligación del Estado de promover el desarrollo y el efectivo acceso de todos a dicho desarrollo (véase por ejemplo el artículo 9 de la *Constitución* italiana y la sentencia núm. 256 de la Corte Constitucional italiana).

De modo concreto, la libertad de enseñanza consiste en la libertad personal del profesor en virtud de la cual puede expresar libremente sus pensamientos, sobre todo en ámbito escolar (Pototschnig, 1961).

El Tribunal Constitucional Español en la fundamental sentencia del 13 de febrero de 1981, n. 5, considera que: “La libertad de enseñanza que explícitamente reconoce nuestra *Constitución* (art. 27.1) puede ser entendida 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 (especialmente arts. 16.1 y 20.1 a)” (párrafo 7 de la motivación), haciendo referencia incluso al artículo 9 de la Convención Europea de Derechos Humanos (CEDH). En otra sentencia del mismo tribunal se destaca que dicha libertad consiste “(...) en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de enseñanza” (Sentencia del Tribunal Constitucional [STC] 217/1992, de 1 de diciembre).

Por otro lado, la “libertad de investigación” puede considerarse como “(...) el derecho fundamental que garantiza al investigador su autodeterminación individual en la realización de la actividad de obtención de nuevo conocimiento a través del método riguroso

que caracteriza lo científico y en la difusión de sus resultados” (Rodríguez, 2012). La enseñanza es, propiamente dicha, “(...) una actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de un determinado cuerpo de conocimientos y valores” (STC núm. 5/1981, par. 7).⁵ Empero, la enseñanza no es lo mismo que el “opinionismo”, es decir, la información no elaborada en un sistema de conocimientos (Velázquez, 2011). La opinión está protegida como expresión de la libertad de pensamiento en general, pero no forma parte del ejercicio de la libertad de cátedra.

La libertad de enseñanza posee un contenido tanto positivo como negativo, según sostiene el Tribunal Constitucional español. Desde el punto de vista positivo, la libertad de cátedra incluye varias facultades que “(...) no pueden concebirse de forma autónoma o separada de la libertad de profesor para ejercer la docencia que le corresponda ya que éstas se constituyen en los instrumentos de exteriorización del derecho que constitucionalmente se reconoce a quien enseña” (Expósito, 1995). Los profesores deben tener la posibilidad de expresar sus ideas o convicciones en su materia concreta (STC de 28 de junio de 1993, núm. 212). En cambio el profesor “no debe verse obligado a impartir enseñanzas que contradigan sus conocimientos” (Recomendación de 1997 de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior, párrafo 28).

De acuerdo con la antecitada recomendación, la libertad de cátedra implica “(...) la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas (libertad de cátedra); la libertad de

⁵ Véase también, Tribunal Europeo de los Derechos Humanos (Tribunal EDH), caso Campbell y Cosans contra Reino Unido, 25 de febrero de 1982, párr. 33, serie A, núm. 48.

llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas; la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja” (párr. 27).

Este contenido positivo comporta la “libertad de programa”, es decir, la facultad que posee el docente de poder determinar un programa de estudios propio, definir el contenido y sistema de enseñanza de la asignatura, orientar libremente sus explicaciones y seleccionar los textos que va a utilizar (SAN de 12 de mayo de 1989, FJ 2; STS de 30 de noviembre de 1989; STC 217/1992, de 1 de diciembre).

Para la citada Recomendación de la UNESCO el docente tiene el derecho a “(...) desempeñar un papel importante en la elaboración de los planes de estudios” (pár. 28; cfr. también los párrafos 61 y 62 de Recomendación conjunta de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966).

La libertad de programa incluye el método de evaluación (STS de 29 de octubre de 1990, FJ 2, Sala 3^a). Dicha libertad considera también la facultad de elección de los instrumentos necesarios para llevar a cabo la actividad del docente, en particular el método respectivo y de los materiales didácticos del caso (Expósito, 2012-2013).

Además, los docentes universitarios poseen el derecho a la libre producción científica y técnica.⁶ De hecho la libertad de enseñanza se establece junto con la libertad de la ciencia, ya que ambas cuestiones están estrechamente relacionadas entre sí (Thieme, 1956). Tal interrelación está contenida en muchas fuentes constitucionales, como el artículo 33 de la *Constitución* italiana y el artículo 13 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

⁶ SAT Bilbao, Sala de lo Contencioso Administrativo, de 4 de septiembre de 1985, fundamentos jurídicos 3, 4 y 5.

De hecho, como afirma el Tribunal Constitucional italiano: “Ambas libertades se establecen de forma conjunta, en un único contexto, por el artículo 33 y están estrechamente relacionadas entre sí, ya que la segunda, aunque susceptible de plantearse de manera distinta en función de los diferentes tipos y grados de enseñanza, aún representa —sobre todo en el campo del arte— casi una continuación y ampliación de la primera (Corte Costituzionale italiana, 1974: núm. 240).

Dado que la enseñanza y la investigación están en la base del desarrollo de la sociedad, tienen que ser protegidas en función del interés de la sociedad misma (Vogel, 1969). En cambio, según la doctrina y la jurisprudencia, la libertad de cátedra “(...) no comprende ni la libertad de no enseñar ni la libertad de expresar ideas ajenas al contenido de la enseñanza” (Lozano, 1997). El docente no puede “adoctrinar ni falsear la verdad o verdades científicas o históricas, ni puede deducir o sesgar arbitrariamente el contenido sustancial o convencional de la información necesaria para hacer posible el libre y pleno desarrollo de la personalidad de sus alumnos” (Corte Constitucional italiana, 1972: núm. 195).

En particular, el docente no posee el llamado derecho a la propaganda (Consiglio di Stato, 1964: núm. 725) Norberto Bobbio, en el comienzo de su obra *El futuro de la democracia*, recuerda que Max Weber, en una conferencia en la Universidad de Munich, afirmó que: “La cátedra no es ni para los demagogos ni para los profetas”. Propaganda y educación son fenómenos comunicativos muy cercanos, que se pueden distinguir... “Desde el punto de vista de la intención comunicativa, la propaganda es un fenómeno comunicativo cuyo objetivo gira en torno a la consecución, mantenimiento o reforzamiento del poder”. Además, “Desde un punto de vista formal... una educación no-propagandística debe

articular un flujo comunicativo dialógico entre emisor y receptor que anule o matice la imposición unidireccional de una ideología de poder por parte del educador, y que permita el libre desarrollo crítico y racional del educando” (Pineda, 2012).

Sin embargo, como opina el Tribunal Constitucional Español, debe brindarse una protección sobre todo “negativa” de la libertad de cátedra (STC 217/1992). Ello implica un deber de abstención de los poderes públicos para dejar en libertad a los docentes en la actividad de enseñanza y de investigación (STC 5/1981, pár. 9). En este mismo sentido, el párrafo 27 de la Recomendación de la UNESCO de 1997 afirma que “(...) la libertad ante la censura institucional” del docente y que “Todo el personal docente de la enseñanza superior debe poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia”.

Amén de lo anterior, el docente “(...) no debe verse obligado a impartir enseñanzas que contradigan sus conocimientos y conciencia ni a aplicar planes de estudios o métodos contrarios a las normas nacionales o internacionales de derechos humanos” (Recomendación de la UNESCO de 1997, párrafo 28). Como afirman los tribunales constitucionales: “Libertad de cátedra es noción incompatible con la existencia de una ciencia o una doctrina oficiales” y por lo tanto no se puede imponer una ciencia, ni tampoco una enseñanza de Estado (Barettoni & Matarazzo, 1992). Dicha libertad “(...) 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 hacen posible” (STC 5/1981, pár. 9).

Cabe destacar que dicho deber de abstención obliga, incluso, a las escuelas y universidades privadas. En algunas constituciones, como la italiana (vid. artículo 33) se prevé la libertad de los particulares para el establecimiento de escuelas privadas. Esta libertad entra potencialmente en conflicto con la libertad de enseñanza, como ha señalado correctamente Crisafulli, 1956: 55y ss.

Es por ello que en el caso Cordero el juez constitucional italiano consideró que las escuelas “de tendencia” tienen libertad para fijar sus propias orientaciones ideológicas. Esto no conduciría a un deterioro de la libertad de enseñanza en cuanto a que el docente “es libre de unirse, con el consentimiento a la llamada, a los objetivos particulares de la escuela” (Corte Costituzionale, 1972: núm. 195).

Cabe decir que, la posición de la Corte fue muy criticada por el énfasis puesto en la autonomía de las universidades privadas en lo que respecta a la libertad de enseñanza (Jemolo, 1973; Caputo, 1972). En cualquier caso, las restricciones a la libertad del docente no pueden ir más allá de un cierto límite, representado por la necesidad inderogable de proteger la libertad de conciencia y de expresión de cada profesor (Mattioni, 1995), según la opinión del Tribunal de los Derechos Humanos en el caso Vallauri (Tribunal Europeo de los Derechos Humanos, 2009a). La elaboración de estos principios “(...) autorise notamment les universitaires à exprimer librement leurs opinions sur l’institution ou le système au sein duquel ils travaillent ainsi qu’à diffuser sans restriction le savoir et la vérité” (Tribunal Europeo de los Derechos Humanos, 2009b).

La misma postura es adoptada en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional español, el cual firma que: “La libertad de cátedra del profesorado de estos centros [privados] es tan plena como la de los profesores de los centros públicos” y que ningún precepto de la ley “la violan al imponer como límite de la liber-

tad de enseñanza de los profesores el respeto al ideario propio del centro” (TC 5/1981, par. 10).

Ahora bien, no obstante que la libertad de cátedra es considerada como una derivación o extensión de la de expresión, dicha libertad posee características propias, mismas que justifican su tratamiento especial, como habrá de observarse en los párrafos siguientes.

4. SUJETOS

La libertad de expresión debe ser reconocida a todo ciudadano sin límites de condición o de edad (véase por ejemplo los artículos 24 y sigs. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea sobre todo con referencia a la libertad de pensamiento y de expresión de los menores).

En cambio, la libertad de cátedra (y lo mismo podría sostenerse para la libertad de investigación) depende de una cierta calidad profesional. Entonces, “La libertad de cátedra solo existe en relación con los ciudadanos que a esa cualidad unen la de ser profesionales de la docencia” (Lorenzo, 1994). De tal guisa, no todos los ciudadanos pueden ejercer la libertad de cátedra, sino exclusivamente los “ciudadanos docentes” (Pototschnig, 1971).

El Estado está obligado a comprobar la idoneidad de los profesionales y de los que desempeñan una función pública,⁷ y en

⁷ Como ha establecido la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México ([TA]; 10a. época, 1a. Sala, Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, libro XXI, julio de 2013, t. 1, pág. 561): “(...) existe un claro interés por parte de la sociedad en torno a que la función que tienen encomendada los servidores públicos sea desempeñada de forma adecuada”. Por lo tanto: “(...) existen ciertos cargos públicos para los cuales se prevén procedimientos de selección

particular, de los docentes (véase el apartado 5 del artículo 33 de la Constitución italiana).⁸

Según cierta corriente de opinión, la libertad de enseñanza pertenece únicamente a los docentes universitarios, como se afirma por ejemplo en Alemania (Fernández, 1988). En cambio, en España se sostiene una posición distinta, porque “(...) fuera de toda duda que 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, ya sea estatal o no, aunque el ejercicio de la libertad de cátedra vendrá modulado por las circunstancias en las que se desarrolla la docencia” (Vidal, 2008: 61-103).

Al respecto puede citarse la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Español núm. 5/1981, donde se aplica una interpretación extensiva de la libertad de cátedra en el siguiente sentido: “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... resulta evidente, a la vista

—ajenos al sufragio popular—, ello en virtud de las funciones encomendadas a los mismos. Dichos procedimientos consisten en una serie de fases concatenadas, mediante las cuales se busca evaluar cuál o cuáles de los candidatos cumplen a cabalidad con los requisitos y con las directrices que para tal efecto han sido emitidas, cuyo cumplimiento, en un principio, significa que el cargo será ejercido de forma adecuada. Por tanto, la instauración de este tipo de procedimientos adquiere razonabilidad dentro de una sociedad democrática, en la medida en que su existencia posibilita que se lleve a cabo un debate en torno a las personas que aspiran a ocupar un cargo público, mediante el cual se evalúan y discuten las características y perfiles de los involucrados”.

⁸ Se considera la disposición citada como punto de equilibrio entre el principio de la libertad de enseñanza y el deber del Estado de organizar el sistema de enseñanza (Corte costituzionale, 1974).

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” (TC 5/1981, punto 9).

En Italia la interpretación de la libertad de cátedra es aún más amplia. De facto, se piensa que dicha libertad “(...) va mucho más allá de las fronteras de la escuela, como organización concreta, y se extiende en todos los ámbitos de la vida social” (Crisafulli, 1956; Mattioni, 1995). Por lo tanto, se reconoce el derecho de todos los docentes, incluso los que se ocupan de capacitación profesional (Tribunal Forense, 1984:430) o los que enseñan en las escuelas de educación artística.⁹

Ha de tenerse presente que la amplitud de la libertad de cátedra depende del nivel de la enseñanza. Es en esa virtud que en la universidad la libertad de cátedra adquiere su máxima dimensión, estando inescindiblemente unida a la elaboración de la ciencia (Lozano, 1997, 1995), es decir a una actividad de creación del conocimiento.

Límites mayores se pueden imponer en el ámbito de la educación básica, donde resulta necesario establecer contenidos que son menester para el desarrollo de los educandos. Por eso en el ordenamiento español se hace referencia al artículo 27.2 de la *Constitución*, que prescribe que “(...) la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana con el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Lozano, 1997).

Finalmente, para algunos autores la libertad de investigación sería más amplia en la universidad que en los entes públicos de-

⁹ Como las escuelas de baile clásico (Tribunale Amministrativo Regionale Sardegna, 1987: 3493).

dicados especialmente a tal actividad, donde los científicos tienen que seguir las líneas de investigación establecidos por la governance del ente respectivo (Encaoua, 2004).

5. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Como se ha dicho, la libertad académica se desenvuelve en un ámbito institucional, el que corresponde al de la universidad o cualquier institución educativa. En consecuencia, la investigación científica demanda organización de recursos y personas, sea en el ámbito público como en el privado. En ese sentido se pronuncia la normatividad de la política comunitaria I+D+T respecto de la investigación llevada a cabo en las universidades, en los centros de investigación públicos, privados y en las empresas (vid. Artículo 180 TFUE).

En el artículo 33 de la *Constitución* italiana está expresamente previsto que la ley debe establecer reglas para el funcionamiento de las escuelas públicas de todos los niveles (apartado 2), así como los límites y obligaciones de las escuelas no estatales (apartado 4). Por otra parte, el párrafo sexto del mismo numeral, reza: “Las instituciones de educación superior, universidades y academias tienen derecho a sus propias normas dentro de los límites fijados por las leyes del Estado”.

En efecto, la organización de la didáctica y de la investigación hace posible el desarrollo de la dimensión individual de la libertad de cátedra (STC en la sentencia 212/1993). Por eso los textos constitucionales conceptúan la autonomía universitaria como dimensión institucional de la libertad académica (STC 75/1997). A tal propósito, la fracción VII del artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* reconoce la autonomía de

las universidades y de las instituciones de educación superior, así como otras normas fundamentales. En esta misma línea, el artículo 27.10 de la *Constitución* de España prescribe que: “Las universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre ellas. Las universidades privadas tendrán personalidad jurídica propia adoptando alguna de las formas admitidas en el derecho”. Asimismo, el artículo 33 de la *Constitución* italiana establece el derecho de las universidades y de toda institución cultural de aprobar ordenamientos jurídicos autónomos, aunque dentro de los límites prescritos por las leyes del Estado.

Como puede verse, ambas dimensiones, la personal y la institucional, “(...) sirven para delimitar ese ‘espacio de libertad intelectual’ sin el cual no es posible ‘la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura’ (...) que constituye la última razón de ser de la Universidad” (Tribunal Constitucional de España, 1987). La misma jurisprudencia afirma que éste es el “contenido esencial” de la “autonomía universitaria”.

Del mismo modo que la dimensión individual, la dimensión institucional posee un contenido positivo. Por lo tanto, la autonomía universitaria se desarrolla tanto en las modalidades didáctica (elaborar planes de estudio e investigación, STC 187/1991), científica, administrativa, política, financiera, organizativa y normativa (STC 156/1994).

Que la autonomía universitaria se desarrolle tanto en las modalidades administrativa, política, financiera y organizativa significa que a las universidades públicas corresponde un derecho constitucional, el cual les permite autodeterminarse en materia económica pero con sujeción al presupuesto público y a los ingresos que legítimamente adquieran en el ejercicio de sus funciones ordinarias para la consecución del fin legal por el que fueron creadas.

Igualmente, las universidades están facultadas para formular sus planes, programas y organización interna y estructurar su gobierno. De hecho, como establece el citado artículo 3, fracción VII, de la citada *Constitución* mexicana: “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”. Éstas tienen, además, poder estatutario autónomo y de ejecución, pueden autoestructurarse, distribuir sus competencias internas, desconcentrarse en lo jurídicamente lícito y posible, regular el servicio que prestan y decidir la forma de organización de su personal, con la única sujeción a las leyes nacionales y los principios de derecho que les sean aplicables para el respeto de las libertades públicas y los derechos individuales (Castro,).

Desde el punto de vista negativo y no obstante la existencia del derecho del Estado o de otras autoridades públicas a programar y controlar la actividad didáctica, la autonomía universitaria protege al docente y a la universidad frente a injerencias externas (STC 26/1987, FJ 4; SSTC 106/1990, 187/1991, 156/1994). En particular, el reconocimiento de una autonomía normativa tiene por objeto establecer límites al poder legislativo, tal y como lo reconoció recientemente el Tribunal Constitucional (Corte Costituzionale, 2011: núm. 217), respecto de la formulación de leyes locales o federales que pudieran vulnerarla (Tribunale Amministrativo Regionale, 2011).

Así por ejemplo, las universidades, en el ejercicio de su autonomía, pueden fijar sus planes de estudio, pero con márgenes muy claros, entre los que están “(...) la determinación por parte del Estado del bagaje indispensable de conocimientos que deben alcanzarse para obtener cada uno de los títulos oficiales” (STC 187/1991, FJ 3, párrafos 5 y 6.). Lo anterior, porque las características propias del servicio pú-

blico que desempeña la universidad y la necesidad de coordinación a nivel nacional delimitan claramente la autonomía de esta institución.

La existencia de un sistema universitario nacional, impuesto por el artículo 27.8 de la *Constitución* italiana, hace posible, entre otras cosas, que el Estado pueda determinar en los planes de estudio un contenido que sea el común denominador mínimo exigible para obtener los títulos académicos y profesionales oficiales y con validez en todo el territorio nacional.

Libertad de enseñanza y autonomía de las universidades son una el presupuesto de la otra (Amaya, Gómez & Otero, 2007). El Tribunal Constitucional Español sostiene, en particular, que los derechos de libertad de cátedra y autonomía universitaria no se autoexcluyen, sino que se complementan. El segundo garantiza un espacio de libertad para la organización de la enseñanza universitaria frente a injerencias externas, mientras que el primero empodera a cada docente para disfrutar de un espacio intelectual propio y resistente a presiones ideológicas, que le faculta para explicar, según su criterio científico y personal, los contenidos de aquellas enseñanzas que la universidad asigna, disciplina y ordena (Tribunal Constitucional de España, 1996: núm. 179).

Por lo que se refiere a la naturaleza jurídica de la autonomía, existen básicamente dos puntos de vista. Por un lado, la jurisprudencia constitucional española visualiza la autonomía como derecho fundamental, en su dimensión individual (la libertad de cátedra) e institucional. Por el otro, ciertos jueces constitucionales y la doctrina consideran la autonomía como una garantía constitucional (López-Jurado, 1991; Lozano, 1995; Salguero, 1997) o, como la llama el juez constitucional italiano, una “fórmula organizativa” (Barettoni & Matarazzo, 1992). De hecho, “La libertad de cátedra no es un mero derecho individual de los docentes que

quepa identificar sin más con la libertad de expresión docente. Se trata sobre todo de una garantía institucional que define la estructura del proceso educativo y del que se deriva la posición jurídica de los profesores” (Lorenzo, 1994).

La distinción coloca las dos situaciones jurídicas en dos diferentes niveles de importancia, de lo que deriva un distinto nivel de protección y de jerarquía constitucional.

6. LIMITACIONES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y DE INVESTIGACIÓN

La libertad de cátedra no es absoluta. Como ha recordado la Corte costituzionale italiana: “Todo derecho surge limitado, porque en el sistema de convivencia civil, debe estar en armonía con los derechos de los demás y con las necesidades generales reconocidas. De ahí la posibilidad, y a menudo la necesidad, de que otras normas especifiquen los límites y condiciones de su ejercicio” (Corte Costituzionale, 1958: núm. 36). Los límites pueden referirse al respeto de otros derechos fundamentales, en particular de los derechos de los estudiantes, y a las restricciones que derivan de la organización en la cual el profesor y el investigador trabajan.

A) LIMITACIONES EN FUNCIÓN DE OTROS DERECHOS FUNDAMENTALES

En términos de la relación entre las diferentes libertades reconocidas por las constituciones, de acuerdo con la Cassazione italiana, la libertad de cátedra “no tiene valor absoluto, sino que

debe ser coordinada con otros valores constitucionales de igual rango” (Cassazione penale, 2008).

Por lo tanto, incluso la libertad de enseñanza y la de investigación están sujetas a “límites externos”, es decir, los relacionados con el respeto a los derechos de terceros. Dichos límites “evidentemente tienen que ver con ciertos aspectos de la esfera jurídica de quienes conviven con nosotros en sociedad y se refieren, obviamente, a derechos como el honor, la imagen pública, la vida privada, entre otros” (Álvarez, 2013).

En realidad, algunas limitaciones devienen del hecho de que la libertad de enseñanza y la de investigación constituyen derivaciones de la libertad de pensamiento (Corte Costituzionale, 1964: núm. 77).

Por otra parte y en general, la enseñanza no debería poseer un predicado que resultara contrario a los principios y valores constitucional de naturaleza inderogable, ni ser un instrumento para subvertir el orden democrático del Estado (Mura, 1976). Así las cosas, en la Constitución española el artículo 20.4, que se refiere a la libertad de expresión, establece limitaciones generales como el respeto del derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia. Además, están excluidas de protección constitucional las expresiones vejatorias, entendiendo como tales las que sean: (i) ofensivas u oprobiosas, según el contexto; e (ii) impertinentes para expresar opiniones o informaciones según tengan o no relación con lo manifestado (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013: amparo 3/2011). Se puede prohibir la enseñanza de teorías racistas y la incitación al odio racial, que pugne con valores fundamentales como la dignidad.

A tal propósito la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México define como “discursos de odio” los “que incitan a la violencia —física, verbal, psicológica, entre otras— contra los ciudadanos

en general, o contra determinados grupos caracterizados por rasgos dominantes históricos, sociológicos, étnicos o religiosos. Tales discursos se caracterizan por expresar una concepción mediante la cual se tiene el deliberado ánimo de menospreciar y discriminar a personas o grupos por razón de cualquier condición o circunstancia personal, étnica o social”. Los discursos de odio no son una “mera expresión de una idea o una opinión y, por el contrario, resultan una acción expresiva finalista que genera un clima de discriminación y violencia hacia las víctimas entre el público receptor, creando espacios de impunidad para las conductas violentas” (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013: amparo 1013/2013).

Empero, no todas las limitaciones previstas para la libertad de pensamiento se aplican a las libertades de docentes e investigadores. Especialmente, la moralidad pública (Frisotti, 1995),¹⁰ prevista como límite a la libertad de expresión por el artículo 21 de la Constitución italiana (Crisafulli, 1956; Valentini, 1960; Di Tarsia, 1962), no puede constituir limitación a la libertad de cátedra y de investigación (Cassazione civile, 2011). En cambio, representan un importante límite a la libertad de cátedra y de investigación, la salud e integridad física de las personas, entendidas como un “derecho fundamental del individuo y del interés de la sociedad” (Crisafulli, 1956) a fin de evitar un ejercicio “socialmente perjudicial y peligroso del derecho garantizado” (Corte Costituzionale, 1958: núm. 36). Así, por ejemplo, la Corte Costituzionale italiana

¹⁰ En el derecho italiano la noción de ofensa a la moral se determina con base en el título IX del Código Penal (delitos contra la moral): además de los delitos contra la moral sexual, deben considerarse contrarios a la moral también los juegos de azar, los insultos, las groserías, las manifestaciones ofensivas contra los muertos y todos los hechos, que, en un determinado momento histórico provocan escándalo o alarma social.

ha debido pronunciarse sobre la relación existente entre la libertad académica y el derecho a la salud, lo anterior en el marco de la determinación de la constitucionalidad de la disposición normativa que exigía para la enseñanza del ballet, la posesión del diploma de maestro de danza, otorgado por la Academia Nacional de esa disciplina (Corte Costituzionale, 1974: núm. 240). La Corte, a pesar de haber declarado inconstitucional dicha disposición, ha considerado legítimo que el Estado pueda verificar la existencia de la preparación cultural, científica y técnica necesaria para el ejercicio de una profesión de maestro de danza, de acuerdo con el sistema constitucional que considera la protección de la salud en tanto derecho fundamental del individuo y un valor que es del interés de la colectividad.

Una idea similar fue expresada con referencia a los poderes de supervisión del gobierno respecto a las escuelas privadas, donde la libertad de enseñanza (y la de establecer escuelas, así como la libertad de iniciativa económica) no podía dejarse al arbitrio exclusivo de los particulares dada la presencia de fines de especial importancia, tales como la protección de la seguridad pública (Corte Costituzionale, 1965: núm. 24).

Para algunos autores, el respeto de los valores constitucionales por parte de los profesores, tiene que expresarse en una “fidelidad activa” a la constitución del profesor-funcionario (Embid, 1982). En cambio, otros piensan que la fidelidad activa o defensa activa excedería lo que es exigible al docente (Salguero, 1997). De hecho “la lealtad a la *Constitución* 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 de los propios límites a los principios y valores democráticos constitucionalmente proclamados y garantizados” (Vidal, 2008).

B) LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES

En todos los textos constitucionales se prevé el derecho a la educación, que se presenta, al mismo tiempo, como el presupuesto y el límite de la libertad de cátedra.

La educación (véase, por ejemplo, el artículos 3 de la *Constitución* de México) y la “formación profesional y permanente” (artículos 14, pár. 1, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea) se consideran derechos fundamentales de todos los seres humanos (Carmona, 2013). Por lo tanto, siendo la libertad de enseñanza funcional al goce y realización del derecho a la educación, los docentes deben ejercitar sus derechos de manera coherente con tal propósito.

Por lo que hace a los profesores, éstos tienen una serie de deberes frente a sus estudiantes y el derecho que éstos poseen a la educación (véase el párrafo 34 de la Recomendación de la UNESCO de 1997). Entre tales deberes destacan los siguientes:

a) conducirse de forma imparcial y equitativa, independientemente del sexo, raza y religión de sus estudiantes, así como de cualquier discapacidad que les aqueje, y fomentar el libre intercambio de ideas entre ellos mismos y sus estudiantes, para quienes deben estar disponibles a fin de orientarles en sus estudios;

b) llevar a cabo investigaciones especializadas y difundir sus conclusiones, mantener al día y mejorar sus conocimientos sobre la materia en que está especializado a través de estudios e investigaciones, fortaleciendo una metodología que le permita mejorar su capacidad pedagógica;

c) respetar y reconocer la labor intelectual de sus colegas y sus estudiantes y, en particular, garantizar que en las obras publicadas figuren como autores todas las personas que hayan contribuido

efectivamente a preparar el contenido de las mismas y compartan la responsabilidad de dicho contenido;

d) dar muestras de equidad e imparcialidad en la presentación de evaluaciones profesionales de colegas y estudiantes.

La concurrencia, en el proceso educativo, de los derechos fundamentales de estudiantes y de docentes define el contenido de la enseñanza. De hecho ello implica, por una parte, que el ejercicio de la libertad de cátedra deba tener en cuenta la edad, la madurez y el nivel educativo de los alumnos (Expósito, 2012-2013). Asimismo, promover la participación del estudiante en su propia educación es importante. En particular, la doctrina afirma la existencia de un “derecho del estudiante universitario, que ha alcanzado ya la madurez, a participar activa y críticamente en el proceso de su propia formación, siendo libre de orientar ideológicamente su estudio sin que ello se valore negativamente en la calificación de su rendimiento académico” (Lozano, 1997). Se trata “de un derecho equiparable a la libertad de cátedra, que garantiza al alumno su autonomía intelectual, y que supone, dentro del programa de la asignatura, la posibilidad de estudiar teorías alternativas” (Lozano, 1997).

C) ORGANIZACIÓN

Otros límites al derecho individual de cátedra y de investigación surgen de la dimensión institucional en la cual dichas libertades se desarrollan.

La libertad de enseñanza se refiere a los contenidos, mas no a las disposiciones relativas a la organización que son responsabilidad de la escuela o universidad (véase Consiglio di Stato, 1996: núm. 164 y 1992: núm. 635; TAR Lazio, 1994: núm. 553). Como argumenta

el Tribunal Constitucional Español (sentencia STC 179/1996, de 12 de diciembre, FJ 6; véase también la sentencia STC 217/1992, F.3): “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 universitario”.

En particular, la Universidad posee “(...) en principio, plena capacidad de decisión” sobre sus planes de estudio e investigación, pero en el ámbito “de un sistema universitario nacional que exige instancias coordinadoras, limitaciones que, por lo demás, son consustanciales al concepto mismo de autonomía” (STC 187/1991, FJ 3, párrafo 3).

Las universidades, en el ejercicio de su autonomía, pueden fijar sus planes de estudio, pero con ciertos límites, entre los que figura “la determinación por el Estado del bagaje indispensable de conocimientos que deben alcanzarse para obtener cada uno de los títulos oficiales” (STC 187/1991, FJ 3, párrafos 5 y 6).

La Universidad posee la facultad de organizar la “docencia universitaria de un modo racional, teniendo en cuenta todos los derechos y deberes de los sujetos afectados, especialmente los docentes y los discentes” (Vidal, 2008). Por lo tanto, aunque si el profesor posee el derecho a que se le asigne una cátedra conforme a su formación, ello no se traduce en un pretendido derecho a elegir la materia concreta que desean impartir, como ha dicho el propio Tribunal Constitucional Español (ATC 42/1992, de 12 de febrero), debiéndose tomar en cuenta las necesidades del departamento académico o de la estructura de pertenencia. En general, el profesor y el investigador deben respetar la organización encargada de la actividad didáctica y científica, así como la normativa relativa al uso de la infraestructura (salas, laboratorios) y los horarios de las clases y exámenes.

En este mismo sentido se pronuncia la jurisprudencia del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California: “Los profesores están obligados a cumplir aquellas normas relativas a la organización del centro educativo, como la normativa de horarios, de sistemas de evaluación, del calendario escolar, revisión de exámenes, etcétera” (artículo 204, fracciones I, II y IV del *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California* y artículos 63, 64, 66, 67, 68, 69, 88, 89 y 95, del Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California).¹¹ Tampoco pueden considerarse violaciones de la libertad de cátedra las reglas relativas al funcionamiento de los órganos académicos.¹²

A mayoría de razón, no constituyen, desde el punto de vista general, limitaciones ilegítimas a las libertades de los profesores y de los investigadores, la obligación de cumplir con las leyes que regulan la contabilidad gubernamental del Estado, la reglamentación en materia de contratación pública, las reglas establecidas por los entidades financiadoras como la Unión Europea.

La Carta Europea de Investigador¹³ en el párrafo dedicado a la “Libertad de investigación” declara que “(...) los investigadores deben admitir posibles limitaciones a estas libertades derivadas de determinadas circunstancias vinculadas a la investigación (como, por ejemplo, actividades de supervisión, orientación o gestión), de limitaciones operativas como, por ejemplo, razones presupuesta-

¹¹ Véase el párrafo 3 de la sentencia en el juicio de nulidad registrado bajo el expediente número 018/13/MXL/TU.

¹² Como por ejemplo el Consejo de Administración en la Jurisprudencia del Conseil Constitutionnel francés: 2010-20/21 QPC, 6 agosto 2010, cons. 20 y 21.

¹³ Recomendación de la Comisión de 11 de marzo de 2005 relativa a la Carta Europea del Investigador y al Código de conducta para la contratación de investigadores.

rias o de infraestructuras o, especialmente en el sector industrial, de razones de protección de la propiedad intelectual”.

En la misma Carta se destaca la obligación de los investigadores de respetar los principios éticos fundamentales y los códigos deontológicos correspondientes a sus propias disciplinas. A más de que: “Los investigadores deben seguir en todo momento prácticas de trabajo seguras, conformes a la legislación nacional, incluida la adopción de las precauciones necesarias en materia de salud y seguridad y de recuperación de accidentes informáticos, preparando, por ejemplo, estrategias apropiadas de copias de seguridad. Asimismo, deben conocer las exigencias legales nacionales vigentes en materia de protección de datos y de confidencialidad, y adoptar las medidas necesarias para cumplirlos en todo momento”. El investigador, de acuerdo con lo dispuesto por la misma Carta, es responsable por los recursos que utiliza y, en el caso de fondos públicos, del uso eficaz del dinero proveniente de los contribuyentes.

7. LIMITACIONES Y AUTODETERMINACIÓN

Sin embargo, el reconocimiento constitucional de la libertad de cátedra es difícil de conciliar con la imposición de límites y restricciones (Fois,). Es por ello que, como normalmente afirman los jueces constitucionales, los límites a una libertad garantizada por la Constitución deben siempre ser interpretados de manera restrictiva.¹⁴ En materia de derechos de los investigadores y

¹⁴ Véase la jurisprudencia sobre las actividades no reservadas a profesiones específicas que se refieren a la materia de la asistencia fiscal (Cassazione, 2008. núm. 15530; 2010: núm. 14085).

profesores “tiene (...) un límite insuperable, marcado por la necesidad de que el mismo derecho no quede distorsionado a través de una compresión o una reducción de su ámbito de aplicación” (Corte Costituzionale, 1958: núm. 36).

Las limitaciones no pueden aplicarse de manera arbitraria. Lo que surge de la misma calificación de la libertad de cátedra y de investigación como derechos fundamentales, que lleva a la necesidad de “tomarlos en serio” (según la célebre expresión de Ronald Dworkin).

Por lo tanto las limitaciones deben cumplir condiciones formales y/o materiales, de acuerdo con la jurisprudencia y doctrina del derecho internacional de los derechos humanos, como la legalidad, la necesidad y la prohibición de limitaciones indirectas (Álvarez, 2013).¹⁵

En el caso en que no existan criterios objetivos delimitados por la ley o por la reglamentación de la universidad, se deberán utilizar criterios razonables (STSJ Madrid de 2 de octubre de 1993). De cualquier manera, la individuación de los criterios para limitar un derecho fundamental resulta difícil y compleja, sobre todo si, como en el tema que se trata, existe un conflicto con otros derechos fundamentales, además, protegidos a niveles normativos distintos.¹⁶

Las técnicas jurídicas para garantizar un equilibrio entre derechos fundamentales pueden ser, en abstracto, por los menos de dos tipos: la limitación heterónoma y la autónoma (Borsellino, 2009).

Los límites impuestos de manera heterónoma son los previstos por las reglas jurídicas aprobadas por los órganos legislativos a diferente nivel: internacional, supranacional, nacional, local y a

¹⁵ Véase ampliamente la definición de dichas condiciones.

¹⁶ Sobre el tema de la complejidad, con particular referencias a las problemas bioéticos véase S. Monnier, 2009: 20.

nivel de un particular ente (es el caso del poder de aprobar reglamentos internos, por parte de las universidades y centros públicos de investigación). En cambio, el modelo autónomo de reglamentación deja a los titulares del derecho fundamental el poder de limitar dicho derecho a través de reglas aprobadas por un cuerpo colegiado (por ejemplo un comité en materia de bioética), colegios de profesionales y otros tipos de órganos establecidos por los mismos miembros de un grupo destinatario de tales reglas (Stefanelli, 2007). El poder de estos cuerpos colegiados consiste en establecer reglas de manera autónoma y normalmente está previsto en las disposiciones constitucionales o legislativas,¹⁷ pero surge implícitamente de la autonomía y de los derechos otorgados por la propia ley (Cassazione civile, 2004: núm. 10842).

En realidad ambos modelos se encuentran mezclados e integrados entre sí (Rodota, 1995). Por un lado el modelo heterónimo puede estar construido haciendo referencia a la elaboración de reglas autónomas por parte de los colegios profesionales o por los comités de ética. De otra parte, las reglas autónomas pueden ser limitadas por disposiciones legislativas, incluso de naturaleza penal para reprimir comportamientos calificados como especialmente graves.

La elección de hacer referencia a los códigos de conducta profesional, que son la expresión de un enfoque no normativo, se combina a menudo con normas previstas por la ley con el fin de establecer un sistema que respete los principios fundamentales, pero abierto sobre todo a los cambios en la ciencia y la tecnología (Rodota,

¹⁷ Por ejemplo, en Europa, la aprobación de este tipo de reglas se prevé en materia de privacidad de investigación farmacológica, clínica y experimental (véase la Directiva 2001/20/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 4 de abril de 2001).

1995). Además, esta técnica es uno de los ejemplos más evidentes de la actual tendencia a la “elaboración negociada del derecho” (Lipari, 1987) y la creación de ordenamientos jurídicos sectoriales (Zagrebelski, 1992) que aplican principios constitucionales y supranacionales como los de subsidiariedad (véase el artículo 5 Tratado de la Unión Europea y el artículo 118 de la Constitución italiana) y solidaridad (artículo 2 de la Constitución italiana).

El uso de una estandarización de niveles múltiples (Monnier, 2009), tales como la deontología y la bioética, es particularmente eficaz en áreas en las que convergen intereses de relevancia constitucional, potencialmente en conflicto (Borsellino, 2009:4).¹⁸

En cuanto a la cuestión de si las reglas deontológicas, sobre todo cuando complementan una norma heterónoma, pueden regular, y posiblemente restringir los derechos constitucionales, la respuesta es positiva en abstracto. Al respecto la Corte constitucional italiana, por ejemplo, considera que los códigos de conducta pueden regular válidamente el ejercicio de la actividad profesional y contribuir a la definición de los derechos y obligaciones de los profesionales.¹⁹ En concreto, las normas deontológicas identifican los parámetros de las actividades profesionales en el ámbito de la *Constitución* y de las leyes (Cassazione civile, 2006: núm. 2509).

Por esta razón tales reglas, especialmente si están previstas en la ley, deben cumplir con los preceptos constitucionales, o al menos, con los principios generales del ordenamiento jurídico (Alpa,

¹⁸ La “ética normativa” enseña cuáles serían las conductas preferibles con base en las normas, valores y principios relativos a teorías éticas que proporcionan los criterios para elegir la posible acción correcta en caso de conflicto.

¹⁹ Véase, por ejemplo, el decreto de la Corte Costituzionale de 10 de julio de 2002, núm. 381, en la cual se hace referencia a “la función y naturaleza de la profesión de abogado, a la luz del código de deontología profesional”.

1996:3)²⁰ y no debieran, sin embargo, entrar en conflicto con la ley.²¹ Es entonces, que las normas deontológicas pueden contribuir legítimamente a la puntualización de un derecho constitucional, así como a leyes especiales, sobre todo para la protección de otros intereses, constitucionalmente relevantes.

Son un claro ejemplo de lo anterior, las referencias a la ética profesional de los periodistas para restringir su derecho a la expresión y la crítica, cuando deben respetarse otros intereses, como el derecho a la intimidad, el honor y la reputación, también protegidos por las constituciones (Cassazione penale, 2009: núm. 45051; Tribunal Europeo de los Derechos Humanos, 2000). Igualmente, por lo que hace a la actividad médica, la protección de los derechos de los pacientes (el derecho a la salud y el consentimiento informado), también están garantizados por normas de ética profesional.²²

El tema de la libertad de cátedra y de investigación, para alcanzar un equilibrio entre los derechos en cuestión, tendría que ser regulado por reglas tanto heterónomas como autónomas. En este ámbito es muy importante el establecimiento puntual de los límites, la participación de los titulares de los derechos, principalmente docentes e investigadores, así como de los estudiantes y de otros titulares de derechos. En el ámbito académico para alcanzar un equilibrio entre la liber-

²⁰ Alpa subraya que las normas autónomas tienen que respetar los principios fundamentales del ordenamiento jurídico, como la solidaridad (Cassazione civile, 2000: núm. 5452; Consiglio di Stato, 1998: núm. 122).

²¹ Véase como ejemplo, en Italia, la sentencia Tribunale Amministrativo Regionale Emilia-Romagna Bologna, 2010, núm. 16, que considera ilegítimo un acto del Colegio de los Médicos, emitido con base en el código deontológico, pero contrario a la ley (ley n. 248/2006).

²² Véase la motivación de la sentencia núm. 282 de la Corte Costituzionale del 19 de junio 2002.

tad de cátedra y la autonomía universitaria, la técnica preferible es la actividad colegiada, es decir, la participación de los profesores y de los investigadores en los órganos universitarios, sea los que se ocupan de las cuestiones didáctico-científicas, sea los que gobiernan la organización administrativa (cfr. STC 212/1993, de 28 de junio, Sala Primera, FJ 4).

La multicitada Recomendación de la UNESCO de 1997 dedica en particular los párrafos 31 y 32 al principio de la colegialidad:

El personal docente de la enseñanza superior debería tener el derecho y la posibilidad de participar, sin discriminación alguna y de acuerdo con sus capacidades, en los órganos rectores, así como de criticar el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior, comprendida la suya propia, respetando al mismo tiempo el derecho a participar de otros sectores de la comunidad académica; asimismo, debe tener derecho a elegir una mayoría de representantes en los órganos académicos de la institución de enseñanza superior.

Las decisiones adoptadas en forma colegiada se refirieren, sobre todo, a la administración y determinación de la política de la enseñanza superior, los planes de estudio, la investigación, los trabajos de extensión académica, la asignación de los recursos y otras actividades conexas, lo que precede con “el fin de reforzar la excelencia y la calidad académicas en beneficio de toda la sociedad” (pár. 32). Obviamente, en dichos órganos tienen derecho a participar el personal administrativo, los estudiantes y, eventualmente, otros stakeholders (por ejemplo, los representantes de poderes públicos locales, financiadores, incluso representantes destacados de la comunidad).

Los órganos concretos que llevan a cabo la aplicación del principio de colegialidad pueden ser establecidos según modelos distin-

tos, pero dicho principio tendría que estar en la base del equilibrio entre el derecho de cátedra y de los demás derechos. Sin embargo, se tiene que tomar en consideración que dicho equilibrio no se realiza automáticamente y, por lo tanto, tiene que ser alcanzado a través de acciones adecuadas y continuas. De hecho la libertad académica y científica, la colegialidad de los órganos académicos y la independencia (financiera, organizativa, normativa) de las universidades, pueden co-existir independientemente. Es irónicamente posible que una universidad pueda ser autónoma y excluir o reprimir la libertad de sus docentes (Vinokur, 2008:72-81).

8. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En los últimos años, el tema de la libertad de cátedra y de investigación se presenta desde una perspectiva nueva, la de la “sociedad del conocimiento” (Cippitani, 2012).

La idea de que el desarrollo de una economía moderna está estrechamente ligada al conocimiento y a la información no es nueva (lo había previsto el economista austriaco Fritz Machlup a mediados del pasado siglo XX), pero solamente en las últimas dos décadas el tema ha sido puesto en el centro del debate cultural y de las acciones de *governance*, a causa de la difusión masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En Europa, la tesis de la relevancia social del conocimiento y la información cruza el debate sobre la integración regional, convirtiéndose en la base de la construcción comunitaria, como ha sido destacado por documentos estratégicos y distintas fuentes jurídicas (véase principalmente el Libro Blanco de la Comisión “Crecimien-

to, competitividad y empleo” de 1995; los documentos de la así llamada “Estrategia de Lisboa” promovida por el Consejo Europeo en marzo de 2000; y la comunicación “Europa 2020” de 2010).

De acuerdo con las fuentes comunitarias, la Unión Europea en su carácter de sociedad del conocimiento, tiene que promover, sobre todo, las actividades que se refieren al conocimiento, es decir, la investigación (actividad que crea el conocimiento), la innovación (es la actividad que transforma el conocimiento en desarrollo económico y social) y la educación-capacitación.²³ Especialmente esta última, la educación y la formación que le viene aparejada, son los principales instrumentos para compartir y transferir el conocimiento.²⁴

Las tres componentes del conocimiento tienen que cooperar efectivamente en el mismo “triángulo del conocimiento”²⁵ en un circuito complejo y continuo.²⁶ Así las cosas, el conocimiento se crea a través de la investigación, pero no sería posible sin una educación adecuada de los propios investigadores.²⁷ La educación misma también se ha mejorado gracias a los conocimientos generados

²³ Véase el párrafo 3.3 Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de Primavera “Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa”, COM (2005) 24 final., de 2 de febrero de 2005.

²⁴ Véase por ejemplo la Comunicación “Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa”, citada.

²⁵ Véase por ejemplo la Comunicación “Construcción del espacio europeo de la investigación al servicio del crecimiento” COM (2005) 118 final, 6 de abril de 2005.

²⁶ Véase Report from the High Level Group chaired by Wim Kok, “Facing the Challenge, the Lisbon Strategy for Growth y Employment”, noviembre de 2004.

²⁷ Como afirma, por ejemplo, la Comunicación “Mejores carreras y más movilidad: una asociación para los investigadores”, COM (2008) 317 final, del 23 mayo 2008, “La formación de muchos investigadores sigue un modelo académico tradicional, que no les prepara para las necesidades de la economía moderna basada en el conocimiento, donde las conexiones entre las empresas y las instituciones públicas de investigación son cada vez más decisivas”.

por la investigación. Y la universidad es, en consecuencia, el contexto donde sucede la interacción que para tales efectos resulta ser la más eficiente que la que pudiera darse en cualquier otro lugar.

De igual modo, la innovación está estrechamente vinculada con la investigación pero también necesita de la educación y de la formación mismas: “En toda la UE se reconoce que la excelencia en la educación, las destrezas y la formación son una condición previa de la innovación”.²⁸ Empero, “(...) los aspectos no tecnológicos del proceso de innovación, como el diseño y la comercialización, son cada vez más importantes para disponer de más productos y servicios innovadores en el mercado”. Asimismo, esos aspectos tienen su origen en la educación y en la formación.

Los documentos institucionales destacan que la Unión Europea y los Estados Miembros tienen que garantizar y fomentar la “libertad del conocimiento”. Ésta ha sido definida como la “quinta libertad” otorgada por los Tratados de la UE,²⁹ en conjunto con la libre circulación de las personas, mercancías, servicios y capitales.

La quinta libertad implica derechos nuevos, los que corresponden al docente-investigador. Tal libertad está reconocida por el derecho comunitario y, en particular, por el artículo 179, par. 1, del Tratado FUE, mismo que establece: “La Unión tendrá por objetivo fortalecer sus bases científicas y tecnológicas, mediante la realización de un espacio europeo de investigación en el que los investigadores, los conocimientos científicos y las tecnologías circulen libremente”.

²⁸ Comunicación “Revisar la política comunitaria de innovación en un mundo cambiante”, citada.

²⁹ Comunicación “Mejores carreras y más movilidad: una asociación para los investigadores”, citada.

A efectos de crear un verdadero Espacio Europeo de Investigación,³⁰ la Unión Europea garantiza la libre circulación de investigadores y de los productos de la investigación y la cooperación entre empresas, centros de investigación y universidades. Además, dicha Unión (según los artículos 166 y 167 del Tratado FUE) tiene por objeto lograr la dimensión europea de la educación y de la formación, estableciendo un “espacio educativo europeo abierto y dinámico” eficaz.³¹

La creación del espacio educativo europeo se persigue en particular a través del así llamado “proceso de Bolonia”, iniciado en 1999, que se presenta como una reforma del sistema universitario en toda Europa (no solo en la Unión Europea) (Cippitani & Gatt, 2009: 385-397). En la Declaración de Bolonia se establecen los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea, con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y docentes, y aumentar el atractivo internacional de dicha educación europea. Entre esos objetivos se pueden destacar, a continuación, los siguientes: a) reestructurar el sistema de enseñanza de acuerdo con tres niveles; b) establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realicen el mismo esfuerzo; c) implantar un suplemento europeo al título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios; d) fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; y, e) promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo con criterios equiparables.

³⁰ Comunicación “Hacia un espacio europeo de investigación”, COM (2000) 6, del 18 de enero de 2000.

³¹ Comunicación “Para una Europa del conocimiento”, COM (97) 563, del 12 de noviembre de 1997, parte I.

La Europa comunitaria debe lograr la eliminación de los obstáculos (en particular los de carácter jurídico) de la circulación y de la cooperación en materia de investigación, innovación y educación. Un proceso de integración que se basa en el conocimiento necesita una apertura aún más amplia de la prevista por el mercado comunitario.

No es posible construir Europa como “espacio de conocimiento” si los investigadores, estudiantes, maestros, empresarios, procedentes de diferentes Estados Miembros no colaboran realmente entre sí (véase artículo 165, par. 2, y artículo 180, d), Tratado FUE). En este contexto, la libre circulación no es sólo un derecho, sino una necesidad. La necesidad de un intercambio real de las personas involucradas en las actividades educativas y de investigación nació cuando los tratados internacionales tomaron en consideración el movimiento de los trabajadores y las empresas.

La interpretación del Tribunal de Justicia concedió tales libertades también a los aprendices (Tribunal de Justicia, 1986; 1992: p 15; 2005) y a los estudiantes (Tribunal de Justicia, 1985: 593; 1988: 379), y consideró como ilegal la regla de la reciprocidad en el reconocimiento de los títulos. Esos juicios constituyeron el fundamento jurídico (FJ) de la primera edición del programa Erasmus (establecidos por la Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987, para el periodo 1990-1994).

Hoy, el objetivo es hacer efectiva la “libertad del conocimiento” por medio de la eliminación de los obstáculos burocráticos y administrativos residuales.³² De hecho, muchos documentos de la Comisión piden a los Estados miembros eliminar las normas y prácticas que de facto limitan la movilidad de los investigadores

³² Véase el Consejo Europeo de Primavera de 2002, y en particular el párrafo 33 de las Conclusiones de la Presidencia.

(los sistemas cerrados de reclutamiento, la falta de reconocimiento de la movilidad en las carreras y en el proceso de contratación, modelos de contratos, impuestos y cargos sociales a menudo no aptos para las personas en movilidad).³³ Por lo tanto, la jurisprudencia de la Unión Europea considera ilegales todas aquellas modalidades de discriminación contra los investigadores provenientes de los demás Estados Miembros (Tribunal de Justicia, 2008: I-5939; 2000: I-10497; 2001: I-4923; 1993: I-04309).

Investigación, educación y formación, una vez concebidos como la exclusiva expresión de la “identidad nacional”, ahora tienen que ser considerados en una dimensión europea. El “interés nacional” no debe ser la razón para establecer una excepción a las libertades otorgadas por los Tratados de la UE (Véase Tribunal de Justicia, 1996: I-3207; 1996: I-3285). Por ejemplo, no está permitido invocar esos intereses para reservar un puesto de trabajo en un organismo público de investigación a los ciudadanos de un Estado Miembro (Véase Tribunal de Justicia, 1987: 2625).

La Europa del conocimiento tiene un enfoque especial en el tema de la autonomía de las universidades. Así las cosas, de acuerdo con los documentos del Proceso de Bolonia y el Derecho de la Unión Europea, las universidades participan activamente en la construcción del espacio europeo de la enseñanza superior.

El Proceso de Bolonia favorece la autonomía, en el sentido jurídico, de las instituciones universitarias. En particular y por lo que hace a la educación y a la formación, los actuales procesos de integración proporcionan herramientas para facilitar el reconocimiento y la equiparación de los títulos (Diploma Supplement) y

³³ Véase la Comunicación “Mejores carreras y más movilidad: una asociación para los investigadores”, citada.

el sistema de transferencia de los créditos educativos (ECTS, European Credit Transfer System) (Cippitani, 2007). Estas herramientas se utilizan directamente por las universidades de diferentes países a través de acuerdos mutuos, sin necesidad de una aprobación previa por parte de las autoridades nacionales.

Instrumentos previstos por el Proceso de Bolonia como el ECTS o los “títulos conjuntos” se pueden emplear no sólo para Europa sino también para países no europeos. Los programas específicos de la Unión (los programas de cooperación internacional tales como Tempus, Alfa, Erasmus Mundus) dan apoyo financiero a los acuerdos internacionales.

Es de tal guisa que las universidades se convierten en protagonistas de la política internacional (Coletti & Rhi-Sausi, 2010), desarrollando actividades hoy identificadas como “paradiplomacia”, “cooperación descentralizada”,³⁴ cooperación transfronteriza e interregional e integración regional llevada a cabo por parte de actores no estatales.³⁵

En suma, las universidades contemporáneas constituyen uno de los pilares fundamentales de un sistema de relaciones mundializadas (Marginson, 2007: 31-47).

³⁴ Véase el Reglamento núm. 1905/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 que establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo, el cual prevé entre los sujetos que participan en las acciones de cooperación, las universidades y los centros de investigación sin fines de lucro.

³⁵ La expresión “integración regional” se refiere a los procesos que llevan a cabo los Estados soberanos para vincularse, fundarse y coordinarse de manera voluntaria con otros Estados (normalmente cercanos), perdiendo así en todo o en parte su soberanía (E. Haas, 1970: p. 610).

9. LA ÉPOCA DE LA ACCOUNTABILITY

De acuerdo con lo establecido en los párrafos precedentes, la libertad de enseñanza y la de investigación derivan de los privilegios corporativistas de la clase de los intelectuales en la alta edad media. Como todo privilegio, incluso la posición jurídica del profesorado de entonces, no poseía el estatus de derecho sino el de una concesión otorgada por el poder civil o religioso.

La libertad de enseñanza se convirtió en una libertad filosófica y luego en un derecho jurídico gracias a las constituciones de la segunda mitad del siglo XX. Al igual que cualquier derecho constitucionalmente reconocido, las libertades de enseñanza y de investigación están sujetas a limitaciones que protegen otros derechos fundamentales.

Pero, hoy en día, en el ámbito del Estado pluralista y de derecho, la libertad de cátedra “ha perdido gran parte de su sentido tradicional como derecho relacional o de defensa frente a los poderes públicos” (Lozano, 1997). Dicha libertad, al igual y aún más que otros derechos que surgen de las constituciones modernas (Pototschnig, 1971),³⁶ está obligada a desempeñar un papel social.

La libertad académica, afirma la literatura jurídica, no se protege sólo en interés de los profesores, sino en beneficio de los estudiantes y de otras personas (como los padres de familia), así como de otros sujetos involucrados en el proceso educativo y, en última instancia, en función del interés de toda la sociedad (Mura, 1976: 235).

³⁶ Pototschnig opina que el carácter social ha estado siempre vinculado a la libertad de cátedra, mientras que otras libertades sólo sucesivamente adquirieron dicha naturaleza (como la propiedad, la empresa, etcétera).

Por tal razón, la enseñanza, aun siendo una derivación o extensión de la libertad de pensamiento, se distingue de ésta por su conexión con la dimensión institucional, la que hace hincapié en su función pública (Crisafulli, 1956: 70). En efecto, la naturaleza eminentemente social de la enseñanza moderna impide que la libertad de los docentes y de las universidades vuelva a ser considerada un privilegio exclusivo de una corporación aislada y cerrada.

Los aspectos negativos que tal vez afectan a la universidad dependen, quizás, de un malentendido respecto del alcance de la autonomía y la libertad de cátedra: su falta de transparencia, su carácter cerrado frente al mundo y su talante corporativo.

Trátase de problemas antiguos. Ya Adam Smith (en su obra *The Wealth of Nations* de 1776), pensaba que las universidades eran los “santuarios” en donde los prejuicios obsoletos encontraban la protección que no tenían en otra parte. Por eso “(...) esta libertad no es un lujo ni es una ventaja de los integrantes del sistema universitario”; al contrario la libertad debe ser “la base de su funcionamiento para la producción y difusión libre del conocimiento” (Glazman, 2000).

La dimensión individual e institucional de la libertad de cátedra y de investigación no puede consistir en una independencia absoluta de la sociedad. Dichas libertades, para desempeñar precisamente su función social, deben cumplir con principios tales como el de responsabilidad, transparencia y accountability.

La ya citada Recomendación de la UNESCO de 1997 señala que la enseñanza debe considerarse un “servicio” que “exige... un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio e investigación” (pár. 6).

Las responsabilidades académicas de investigación y docencia implican un conjunto de obligaciones que conducen a la necesidad de proceder a la “rendición de cuentas” (Glazman, 2000). De hecho, como recomienda la UNESCO, es necesario que los Estados y las universidades garanticen “un equilibrio apropiado entre el grado de autonomía de que gozan dichas instituciones y sus sistemas de rendición de cuentas” (véase el párrafo 22 de la Recomendación de 1997).

Ambos sistemas deben basarse “en métodos científicos y ser claros, realistas, sencillos y eficaces en relación con su costo” (párrafo 23 de la Recomendación de 1997). Las escuelas y las instituciones de enseñanza superior deberían velar por la transparencia de la gestión, aplicando en particular principios como “la honradez y la transparencia de la contabilidad”, al igual que “la eficaz utilización de los recursos”.

Para concretar dichos principios es fundamental se proceda a la evaluación de la calidad de los docentes y de las universidades, tal y como previenen a nivel internacional la UNESCO (vid. en particular el párrafo 47 de la Recomendación de 1997), a nivel regional europeo el Proceso de Bolonia en Europa y a nivel nacional la normatividad propia de ciertos países.

México, por ejemplo, es uno de los primeros en haber elevado a nivel constitucional el tema de la calidad en el sistema educativo. De hecho, la nueva fracción IX del artículo 3 de la *Constitución* (DOF del 26 de febrero 2013) establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organismo autónomo al cual se encomienda “(...) evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”.

La necesidad de evaluar la calidad de la enseñanza ha sido establecida oficialmente por la Magna Charta Universitatum del 1988, por las conclusiones de la conferencia mundial de la UNESCO sobre la Enseñanza superior de 1998 y por el Proceso de Bolonia. La evaluación de la calidad se ha convertido en parte de la “misión” de cada universidad, en un esquema de control tanto nacional como supranacional (Tavenas, 2004).

El artículo 2 de la Declaración de la UNESCO declara con solemnidad que la función del docente debe estar sometida “a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual” (a), disfrutando “plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas” (e) y utilizando “su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad” (d).

En Europa el sistema de evaluación de la calidad prevé el establecimiento de estándares y de agencias de evaluación europeas y nacionales. La calidad de la docencia puede verse afectada en muchos sentidos por comportamientos justificados por la libertad de cátedra.

En la universidad tradicional la evaluación del rendimiento académico ha tenido, hasta una época relativamente reciente, escasa aplicación. Los integrantes de las comunidades académicas por mucho tiempo han buscado mantener sus privilegios. Por lo tanto, en el ámbito del Proceso de Bolonia, se han elaborado documentos para la quality assurance y se ha establecido un sistema de evaluación, que incluye estándares y agencias de monitoreo a nivel tanto nacional como europeo.

Entre los documentos que se refieren a la calidad académica hay que recordar los Standards and Guidelines for Quality As-

surance in the EHEA adoptado en Bergen (ESG). El así llamado Communiqué de Berlín de 19 de septiembre de 2003 en donde los ministros de los países involucrados en el Proceso de Bolonia han invitado al European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) a establecer “an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance” y a “explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies”.

Además, el 4 de marzo de 2008 fue establecido el European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) en Bruselas, por el E4 Group que incluye el ENQA, el European Students Union (ESU), la European University Association (EUA) y la European Association of Institutions in Higher Education (Eurashe). El registro (EQAR) contiene información importante referente a las agencias de evaluación de la enseñanza superior.

Según los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) las universidades “should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards” (par. 1.1), en particular “formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards” (par. 1.2) y un sistema que recopile, analice y use la información necesaria para una gestión efectiva de los programas de estudio y de otras actividades académicas (1.6).

La evaluación se refiere de manera particular al teaching staff, en cuanto que las universidades “should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports” (pár. 1.4). Los resultados cuantitativos y cualitativos de los proce-

Los procesos de evaluación deben ser publicados regularmente (pár. 1.7). El proceso de evaluación ha de ser implementado fundamentalmente por órganos externos, es decir por agencias independientes, sea a nivel nacional o europeo. Las agencias tienen que cumplir con los estándares previstos en el documento arriba mencionado.

Los principios en los cuales debe basarse este proceso son los siguientes (cfr. el párrafo 9):

- tomar en cuenta el interés de los alumnos, de los dependientes y de la sociedad en general para la buena calidad de la enseñanza superior;
- la importancia fundamental de la autonomía de las universidades, pero atemperada por el reconocimiento de que dicha autonomía lleva consigo responsabilidades muy grandes;
- la necesidad de una evaluación de la calidad de carácter externo adecuada a los objetivos que buscan ser alcanzados.

Todo este sistema está enfocado a garantizar una efectiva *accountability* del sistema universitario de frente a toda la sociedad. Dichos estándares y agencias no parecen interferir o afectar de ningún modo la libertad de cátedra del profesorado ya que constituyen determinaciones básicas sobre la organización de las enseñanzas, y no entran en el qué, el para qué y el cómo enseñar (Álvarez, 2010: 69-80).

De tal suerte, el deber de garantizar la calidad de la enseñanza, la transparencia y la rendición de cuentas, está impuesto no sólo a las universidades y a los centros de investigación, sino también a los docentes y a los investigadores, en el marco de sus derechos (véase especialmente los párrafos 36 y 37 de la Recomendación de la UNESCO de 1997, y el párrafo “Rendición de cuenta” de la Carta Europea del Investigador).

Puede entonces concluirse que sólo el respeto a la función social de la enseñanza y de la investigación, a través de los principios de la responsabilidad, de la transparencia y de la rendición de cuentas, garantizará los derechos individuales e institucionales en esta materia, reforzando y actualizando el papel que las universidades han venido desempeñando desde hace 900 años.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, A. J. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes, en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22 (2), publicación electrónica de la Universidad Complutense.
- Ahumada, M. (2012, agosto). La libertad de investigación científica, panorama de su situación en el constitucionalismo comparado y en el derecho internacional, en *Revista Chilena de Derecho*, 39 (2), p. 411-445.
- Alpa, G. (1996). *Autodisciplina e codice di condotta*. P. Zatti, Le fonti di autodisciplina, Padova.
- Álvarez, E. M. (2010, junio). La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 69-80, eumed.net/rev/rejie.
- Álvarez, M. I. (1998). *Acerca del concepto derechos humanos*, México.
- _____. (2012). Sucintas reflexiones en torno al derecho de la sociedad del conocimiento. R. Cippitani, *El derecho en la sociedad del conocimiento*. Roma-Perugia: ISEG.

- _____. (2013a). Derechos Humanos (Teoría General), en M. I. Álvarez & R. Cippitani (coord.), *Diccionario analítico de Derechos humanos e integración jurídica*, Roma-Perugia-México: ISEG.
- _____. (2013b). La libertad de expresión en el sistema electoral mexicano desde una perspectiva jurídica, en G. López Montiel & E. Tamés Muñoz (coord.). *Libertad de expresión en el proceso electoral 2012*. México: Tecnológico de Monterrey-Coparmex, PNDU/ONU, Porrúa.
- Amaya, R., Gómez, M. & Otero, A.M. (2007). Autonomía universitaria y derecho a la educación: alcances y límites en los procesos disciplinarios de las instituciones de educación superior, en *Revista de Estudios Sociales*, 158-165.
- Barettoni, A. & Matarazzo, F. (1992). Università degli Studi, en *Enc. dir.*, XLV, recuperado de iusexplorer.it .
- Borio, C. (2007) Storia dell'Università (dalle origini agli anni ottanta del XX secolo), en T. Sediari (coord.), *Cultura dell'integrazione europea*. Torino: Giappichelli.
- Borsellino, P. (2009). *Bioetica tra "moralì" e diritto*, Milano.
- Cámara Villar, G. (1988). Sobre el concepto y los fines de la educación en la constitución española, en AA.VV., *X Jornadas de Estudio. Introducción a los Derechos Fundamentales, III*, Ministerio de Justicia, Madrid, pp. 2159-2191 (p. 2189).
- Caputo, G. (1972). Sul "caso" Cordero, en *Giur. cost.*, p. 2866.
- Carmona, J.U. (2013). El derecho humano a la educación: su alcance y contenido, en A.F. Buenrostro Ceballos (coord.), *Los derechos humanos desde la perspectiva universitaria*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cassazione (2008, 11 de junio) Sentencia núm. 15530, en *Corriere Trib*, 26, 2123.

- _____. (2010, 11 de junio). Sentencia núm. 14085, en leggiditalia.it
- Cassazione civile (2000). Sentencia núm. 5452 del 4 de junio de 1999, en *Giust. Civ. I*, 416
- _____. (2004). Sentencia núm. 10842 del 10 de julio de 2003, in *Giur. Bollettino legisl. tecnica*, 221.
- _____. (2006). Sentencia núm. 2509 del 7 de febrero de 2006, en *Mass. Giur. It.*
- _____. (2011, 7 de enero). Sentencia núm. 265, en *Giur. It.*, 2011.
- Cassazione penale (2008, 7 de mayo). Sentencia núm. 37581, en leggiditalia.it
- _____. (2009). Sentencia núm. 45051 del 17 de julio de 2009, en CED Cassazione.
- Castro, A. (). Autonomía universitaria, libertad de cátedra y derecho de autor, en *Revista Informática Jurídica*, informatica-juridica.com
- Cippitani, R. & Gatt, S. (2009). Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration, en *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 385-397.
- Cippitani, R. (2012). El derecho privado de la Unión Europea desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento. R. Cippitani, *El derecho en la sociedad del conocimiento*. Roma-Perugia: ISEG.
- Colcelli, V. (2012). El “conocimiento” en la tradición del derecho privado europeo. R. Cippitani, *El derecho en la sociedad del conocimiento*. Roma-Perugia: ISEG.
- Coletti, R. & Rhi-Sausi, J. L. (2010). *Paradiplomazia e politica estera nell’Unione europea*, en cespi.it .
- Comisión Europea Derechos Humanos contra República de Francia y otros, en *Foro It.*, 2000, IV, 153.

- Conseil Constitutionnel (2010, 6 de agosto). 2010-20/21 QPC, cons. 6, de 8 a 14.
- Consejo de administración en la jurisprudencia del Conseil Constitutionnel francés: 2010-20/21 QPC, 6 agosto 2010, cons. 20 et 21)
- Consiglio di Stato (1964). núm. 725 del 21 de marzo de 1963, en *Rivista Giuridica della Scuola*, 439.
- _____. (1992, 9 de septiembre.) núm. 635, en *Cons. Stato*, I, 1141.
- _____. (1996, 27 de noviembre) núm. 1641, en *Foro Amministrativo*, 3365
- _____. (1998, 17 de febrero). Sentencia núm. 122, en *Dir. Proc. Ammin*, 193.
- Corte Costituzionale (1958, 4 de junio). Sentencia núm. 36.
- _____. (1964, 23 de junio). Sentencia núm. 77.
- _____. (1965, 6 de abril). Sentencia núm. 24.
- _____. (1972). Sentencia núm. 195.
- _____. (1974, 10 de julio). Sentencia núm. 240, párr. 4.
- _____. (2002, 10 de julio). Sentencia núm. 381
- _____. (2002, 19 de junio). Sentencia núm. 282.
- _____. (2004, 8 de julio). Sentencia núm. 256.
- _____. (2011, 21 de julio). Sentencia núm. 217.
- Crisafulli, V. (1956). *La scuola nella Costituzione*, en *Riv. trim. dir. pubbl.*, p. 54 y sigs., especialmente pp. 71-72.
- Chabod, F. (2001). *Storia dell'idea di Europa*. Bari: Laterza.
- Di Tarsia, P. (1962). *Insegnamento e libertà di insegnamento*, en *Rivista giuridica della scuola*, p. 513 y sig.
- Dogliani, V. (2002). *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento*. Roma: Carocci.
- Embid Irujo, A. (1982). *Las libertades en la enseñanza*, Madrid.
- Encaoua D. *et al.* (2004). "Les enjeux économiques de l'innovation" Bilan du programme CNRS, en *Revue d'économie politique*,

114 (2). 133-168.

- Expósito, E. (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Tecnos.
- _____. (octubre 2012-marzo 2013). Libertad de cátedra del profesor universitario, en *Revista de Educación y Derecho/ Education and Law Review*, 7.
- Fernández-Miranda, A. (1988). *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación*. Madrid: CEURA.
- Ferrada, J.C. (2001, semestre 2). La autonomía universitaria: algunas reflexiones generales acerca de su contenido jurídico, en *Estudios Sociales/Corporación de Promoción Universitaria*, 108. p. 59-89, espec. 65.
- Fois, S. (1957). Principi costituzionali e libera manifestazione del pensiero, en *Pubblicazione dell'Istituto di diritto pubblico e dottrina dello Stato*, Serie IV, 2, 45 e ss.
- Frisotti, I. (1996). *Libertà d'insegnamento e d'istituire scuole*, Bari.
- G. Cámara Villar (1988). Sobre el concepto y los fines de la educación en la constitución española, en Ministerio de Justicia, Madrid, *X Jornadas de Estudio. Introducción a los Derechos Fundamentales*, III, 2159-2191.
- Galluzzi, P. & Torrini, M. (1981, diciembre). Premessa, en P. Galluzzi, C. Poni & M. Torrini, (coord.), *Accadémie scientifique del '600*, en *Quaderni storici*, 48. p. 757. Ancona-Roma: Il Mulino.
- Glazman Nowalski, R. (2000). Evaluación y libertad académica, en *quadernsdigitals.net*, (México: CEIICH-UNAM)
- Haas, E. (1970). The study of regional integration: reflections on the joy and anguish of pre-theorizing, en *International Organization*, 24, 610.
- Houston, R. (1997). *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, trad. ital. de Literacy, Education and Culture in Early Modern Europe, Bolonia: Il Mulino.

- Jemolo, A. C. (1973). Perplexità su una sentenza, en *Foro it.*, c. 9
- Jolibert, B. (1993). Condorcet, en *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII (1-2). p. 201-213.
- Le Goff, J. (1957). *Les intellectuelles au Moyen Âge*. París: Seuil.
- Lipari, N. (1987). La formazione negoziale del diritto, en *Riv. dir. civ.*, I, 307.
- López-Jurado, F.B. (1991). *La autonomía de las universidades como derecho fundamental: la construcción del Tribunal Constitucional*. Madrid: Civitas
- Lorenzo, P. (1994). Acerca de la libertad de cátedra, en *Derecho y opinión*, 2, 255-266 (p. 259).
- Lozano, B. (1995). *La libertad de cátedra*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- _____. (1997, 13 de enero). *La libertad de cátedra y sus límites*, en El País.
- Maiocchi, R. (2003). *Gli scienziati del Duce. Il ruolo dei ricercatori e del CNR nella politica autarchica del fascismo*, Roma.
- Marginson, S. (2007). La mondialisation, l'Idée d'une université et ses codes d'éthique, en *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 1 (19), 31-47.
- Marongiu, A. (1965). La Costituzione "Habita" di Federico I, en *Clio*, pp. 3-24
- _____. (1972). Le privilegium scholasticum de Frédéric Barbe-rousse et son application, en *Cahiers de civilisation médiévale*, 15 (60), pp. 295-301.
- Mattioni, A. (1995). Insegnamento (libertà di), en *Digesto Pubblico*, VIII, 433.
- Molina del Pozo, C.F. & Archontaki, C. (2013). Libertad de artes y de Investigación Científica, Libertad de Cátedra, en M. I. Álvarez Ledesma & R. Cippitani (coord.), *Diccionario ana-*

lítico de Derechos humanos e integración jurídica, Roma-Perugia-México: ISEG.

Monnier, S. (2009). *Les comités d'éthique et le droit: Eléments d'analyse sur le système normatif de la bioéthique*, París.

Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*. París: Folio.

Mura, A. (1976). Comentario a los artículos 33-34, en *Commentario alla Costituzione*, G. Branca, *Rapporti etico-sociali*, Bolonia-Roma.

Pineda Cachero, A. (2012). Propaganda y educación. Criterios de diferenciación conceptual y comunicacional, en *Pensar la Publicidad*, 6 (1), 183-205, en particular 201.

Pototschnig, U. (1961). Insegnamento, istruzione, scuola, in *Giur. Cost.*, p. 377 ss.

_____. (1971). Insegnamento (libertà di), en *Enc. dir.* XXI, Milano.

Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México ([TA]; 10a. Época; 1a. Sala; *SJF. y su Gaceta*; Libro XXII, Julio de 2013, Tomo 1; Pág. 561

Report from the High Level Group chaired by Wim Kok, Facing the Challenge, the Lisbon Strategy for Growth y Employment, noviembre de 2004.

Rodotà, S. (1995). *Tecnologie e diritti*. Bolonia.

Rodriguez, J.M. (2012). Libertad de investigación científica y sexenios, en *Revista catalana de dret públic*, 44, 225-252 (p.228).

Ruberti, A. & Gori, C. (1998). Ricerca scientifica e tecnologica, en *Enciclopedia del Novecento, Suplemento II*, 809.

_____. (1987-1988). Il ruolo delle accademie oggi, en *Bollettini ed Atti della Accademia Medica di Roma*, 112. (1997, 12 de diciembre). L'Europa della scienza e della tecnologia alle soglie del nuovo millennio, Brujas: Hendrik Brugmans Memorial Lecture.

Salguero, M. (1997). *Libertad de cátedra y derechos de los cen-*

tros educativos, Barcelona: Ariel.

SAT Bilbao, Sala de lo Contencioso Administrativo (1985, 4 de septiembre). Fundamentos jurídicos 3, 4 y 5.

SSchoijet, M. (2009, septiembre-diciembre). Libertad académica y represión: algunos antecedentes históricos, en *Desacatos*, 31. 137-144

Tribunal Constitucional Español (1990, 6 de junio). Sentencia del Tribunal Constitucional 106. Fundamento jurídico 6.

_____. (1996, 12 de noviembre). Sentencia del Tribunal Constitucional 179. Fundamento jurídico 6.

_____. (1987). Sentencia del Tribunal Constitucional 26. Fundamento jurídico 4.

Sosa Morato, B.E. (2012). Un humanista ante el umbral de la sociedad del conocimiento. Un esfuerzo por comprenderla. R. Cippitani, *El derecho en la sociedad del conocimiento*. Roma-Perugia: ISEG.

Stefanelli, S. (2007). Autoregolamentazione e responsabilità, en A. Palazzo & A. Sassi, *Diritto privato del mercato*, Roma-Perugia.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2013, 12 de junio). Amparo directo en revisión 1013/2013. Juan Manuel Ortega de León.

_____. (2013, 30 de enero). Amparo directo 3/2011. Lidia María Cacho Ribeiro y otro.

_____. (2013, julio). *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a. época, 1a. Sala, libro XXII, t. 1, pág. 561.

Tavenas, F. (2004). *A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*, EUA, Bruselas.

Thieme, W. (1956). *Deutsches Hochschulrecht*, BerlinKöln, p. 43 y siguientes.

Thiesse, A.M. (1999, junio). La lente invention des identités nationales, en *Le Monde diplomatique*, p. 12 s.

- _____. (2001). La creazione delle identità nazionali in Europa, trad. ital. de La Création des identités nationales. Europe XVIII-XXsiècle, Bolonia: Il Mulino.
- Tribunal Europeo de los Derechos Humanos (1982, 25 de febrero). Campbell y Cosans contra Reino Unido, parr. 33, serie A, núm 48.
- _____. (2000). Comisión Europea Derechos Humanos contra República de Francia y otros, 21 de enero 1999, en *Foro It.*, *IV*, 153.
- _____. (2009, 20 de octubre). Vallauri contra Italia. Sentencia núm. 39128/05.
- _____. (2009, 23 de junio). Sorğuç contra Turquía. Sentencia, núm. 17089/03, párr. 35.
- Tribunal Forense (1989). 2 de noviembre de 1988. En *Rivista italiana di diritto del lavoro*, *II*, 430.
- Tribunal de Justicia (2008, 17 de julio). C-94/07, Raccanelli, Rec. 2008, p. I-5939
- _____. (1996, 2 de julio). C-290/94, Comisión / Grecia, Rec. 1996, p. I-3285.
- _____. (1996, 2 de julio). C-473/93, Comisión/Luxemburg, Rec. 1996, p. I-3207;
- _____. (1985, 13 de febrero). Gravier /Ville de Liège, Rec. 1985, p. 593
- _____. (1987, 16 de junio). 225/85, Comisión/Italia, Rec. 1987, p. 2625.
- _____. (2005, 17 de marzo). C-109/04, Kranemann, Rec. 2005, p.I-2421, par. 15 y 16.
- _____. (1993, 2 de agosto). C-259/91, C-331/91 y C-332/91, Pilar Allué y Carmel Mary Coonan y oth./ Università degli Studi di Venezia y Università degli Studi di Parma, Rec. 1993, p. I-04309.

- _____. (1988, 2 de febrero). Blaizot/Université de Liège y otros, Rec.1988, p.379.
- _____. (1992, 26 de febrero). C-3/90, Bernini, Rec. 1992, I-1071, p. 15;
- _____. (2001, 26 de junio). C-212/99, Comisión/Italia, Rec. 2001, p. I-4923;
- _____. (1986, 3 julio 1986). 66/85, Lawrie-Blum, Rec. 2121, par. 19;
- _____. (2000, 30 de noviembre). C-195/98, Österreichischer Gewerkschaftsbund, Rec. 2000, p. I-10497;
- Tribunale Amministrativo Regionale Basilicata Potenza (2011, 8 de junio). Sentencia núm 344 en leggiditalia.it.
- Tribunale Amministrativo Regionale Emilia-Romagna Bologna (2010, 12 de enero). Sentencia núm. 16, en *Corriere del Merito*, 3, 322.
- Tribunale Amministrativo Regionale Lazio (1993, 19 de abril). Sentencia n. 553, en *Rivista Giuridica della Scuola*, 1994, 81
- Tribunale Amministrativo Regionale Sardeña (1987, 30 de mayo). Sentencia núm. 313, en *Foro Amministrativo*, p. 3493.
- Valentini, A. (1960). La libertà di insegnamento, en *Rass. dir. pubbl.*, 1, 548 ss.
- Velásquez, J. A. (2011, 15 de septiembre). Libertad de Cátedra, en elmundo.com
- Vidal, C. (2008, septiembre-diciembre). Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 84, 61-103 (p. 62).
- Vinokur, A. (2008). Vous avez dit “autonomie”?, en *Mouvements*, 3 (55-56), 72-81.
- Vogel (1969). Die Stellung der Studenten in der Universität, en *Veröffentlichungen der Vereinigung der deutschen Staatsrechtslehrer*, 27, 200-201.

Wallerstein, I. (2007). *El universalismo europeo. El discurso del poder*. Madrid: Siglo XXI.

Zagrebelski, G. (1992). *Il diritto mite*, Torino.

SECCIÓN DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

César López Padilla, Facultad de Derecho Mexicali: *¿Considera usted que con la libertad de cátedra podremos alcanzar la excelencia educativa?*

Roberto Cippitani: No sólo con la idea corporativista que tal vez nosotros los académicos tenemos de la libertad de cátedra. Creo en el sistema de evaluación sobre todo, nosotros los académicos no podemos ser los que evaluemos a nosotros mismos, necesitamos de alguien, e incluso de órganos que involucren docentes universitarios que evalúen nuestro trabajo, no sólo la libertad de cátedra es lo que puede llevar a la excelencia.

Armandina Serna, Facultad de Pedagogía Mexicali: *Se ha acusado mucho en muchos foros de que se ha privilegiado más la formación de conocimientos y la formación técnica respecto a otro tipo de dimensiones como las dimensiones sociales, las afectivas, las éticas, entonces, la pregunta sería para ambos conferencistas, ¿ustedes consideran que todo esto que hemos hablado y que tiene que ver con los derechos humanos, con una mejor convivencia, con una forma más armónica entre los ciudadanos del mundo, deba darse como una formación en este sentido desde los inicios de los jóvenes en la universidad?, porque se nos olvida a los docentes y a los ciudadanos que nos debemos en eso.*

Roberto Cippitani: Creo que el evento que se está celebrando aquí

es un laboratorio que tiene que ser utilizado por todas las universidades. En mi país, no tenemos algo parecido a este tipo de modalidad. Como usted dice, los docentes no tienen una formación sobre este tema, es una paradoja para mí, porque una formación con este enfoque tendría que ser la base, materias que se refieren a derechos humanos tendrían que acompañar todo el crecimiento de los docentes en la universidad, pero no es así, en mi país, por lo menos.

Francisco Javier Pereda, Tribunal Universitario: De las dimensiones de los derechos humanos que evidentemente nos expuso el doctor Álvarez está la dimensión práctica y les voy a hablar de algo práctico de este derecho humano de los profesores de nuestra universidad, más que una pregunta, doctor, quisiera aterrizar algo de lo que usted nos explicó aquí en nuestra universidad.

En julio de 2013 el tribunal acaba de pronunciarse sobre la libertad de cátedra en nuestra universidad. Un alumno de la Facultad de Derecho-Mexicali planteó la nulidad, porque nuestro tribunal es un tribunal jurisdiccional, únicamente para alumnos de la universidad, y el alumno se quejaba y pedía nulidad de una calificación que un maestro determinó para él, porque solamente se basó en un examen ordinario y el profesor no cumplió con la evaluación permanente que establece el Estatuto Escolar en el artículo 68, que nos obliga a los maestros a evaluar permanentemente el conocimiento de los alumnos aplicando por lo menos dos exámenes parciales, trabajos, etcétera.

Y a juicio del profesor con eso puede calificar al alumno en la evaluación ordinaria, pero el profesor no lo hizo y entonces el alumno pidió la nulidad. El profesor contestó la demanda y dijo “si ustedes conocen ese asunto me violan mi libertad de cátedra,

porque entonces el artículo 68 lo que hace es vulnerar ese derecho”. El tribunal determinó que no vulneraba el artículo 68 del Estatuto la libertad de cátedra del maestro. Buscamos antecedentes en los tribunales de amparo mexicanos y no encontramos más que uno que señalaba qué era derecho del maestro y no derecho de los alumnos; fuimos entonces a la doctrina y a los tribunales europeos y coincidimos; es más, estamos citando en la sentencia gran parte de lo que usted nos hizo el favor de explicar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala la libertad de cátedra de la manera siguiente: es la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas; la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas; la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, en la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales y organizaciones académicas representativas; y, por último, que todo personal docente de la enseñanza superior debe poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia.

También nos basamos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea señalando que la libertad consiste en la facultad que ostentan todos los sitios universitarios de transmitir sus conocimientos como considere oportuno, con independencia de que provenga o no de su propia labor investigadora, es un derecho particular ante el Estado. Se manifiesta en el ejercicio del derecho del profesorado universitario a expresar libremente, en el desarrollo de su actividad docente, sus ideas y convicciones científicas, técnicas, culturales y artísticas y la libertad de elección de profesorado universitario

de planteamiento teórico y de método sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas de la universidad.

Luego transcribimos conceptos de Pedro Manuel Uribe Guzmán y de los profesores españoles María Luisa Simón López y Juan Andrés Selva Tovar; después señalamos, como bien lo explicó el maestro, que la libertad de cátedra tiene límites y analizamos cuáles son los límites que están señalados en la normatividad nuestra.

Primer límite, el respeto a la libertad de conciencia y dignidad personal de los alumnos, es decir, los profesores deben permitir a sus alumnos que expresen libremente sus opiniones aunque discrepen de las suyas propias, sobre todo respecto de los asuntos que a la constitución concierne, esto viene en el artículo 175 del Estatuto General y 203 fracción segunda.

Dos, los profesores deben impartir sus cátedras siguiendo los planes de estudio establecidos por la administración educativa, donde se fijan los contenidos mínimos y los recursos pedagógicos a utilizar (artículo 112 del *Estatuto Escolar*).

Tres, los profesores vienen obligados a cumplir aquellas normas relativas a la organización del centro educativo como la normativa de horarios, de sistemas de evaluación, de calendario escolar, de aplicación de exámenes; esto también lo recoge el Estatuto General de la Universidad y el Estatuto Escolar.

Cuatro, la libertad de cátedra no ampara para los profesores 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, maestro o licenciado, superar la prueba de

concurso de oposición que se exija en cada caso, etcétera. Estas disposiciones vienen en el *Estatuto del Personal Académico*.

Cinco, la libertad de cátedra del profesor también queda supe-
ditada a las limitaciones que impone la normatividad univer-
sitaria a los profesores de tiempo completo cuando hacen una
referencia a las actividades que los docentes realizan al margen
de las labores académicas fuera de la institución, ya que estas
actividades podrían dar lugar a una ruptura del vínculo con tal,
es el artículo 58 del *Estatuto del Personal Académico*.

De todo lo anterior, entendimos que no estaba vulnerando el
derecho subjetivo de los maestros de la libertad de cátedra en
el mencionado artículo 68 del Estatuto, por lo tanto, dijimos: se
deben respetar los criterios de evaluación que planteó el profe-
sor al inicio del semestre y deben de cumplir con el artículo 68,
aplicando por lo menos dos exámenes parciales, en caso de que
no lo hagan, como ya reiteradamente lo han expuesto en el Tri-
bunal, podría declararse la nulidad en la calificación que hayan
determinado al margen de esta normatividad.

Maricela González Félix, Instituto de Investigaciones Culturales:

*Un poco también uniendo las conferencias, en lo particular,
me gustaría ver si los dos sustentantes tienen algún comenta-
rio en relación con ¿qué tendríamos, como investigadores o
como profesores de esta universidad, que tener en la mira para
visibilizar los derechos humanos en el ejercicio de la investiga-
ción, de la docencia y de la extensión, qué elementos principa-
les debemos de estar observando o cuidando para no caer en
ese vaciamiento del contenido de los derechos humanos?*

Roberto Cippitani: El tema de derechos humanos, un tema técnico
como lo hemos visto, tiene un enfoque técnico, es un tema típica-

mente de investigación, etcétera. Pero los derechos humanos no son incluso un tema que pertenece a los hombres, a las personas, a la sociedad, las universidades, sobre todo la universidad que conozco yo, son demasiado cerradas, se ponen en conexión con el contexto con el actúan, entonces para dar visibilidad, como usted dice, al tema de derechos humanos, sea en el trabajo de investigación, sea en el trabajo de enseñanza, nosotros los docentes tenemos el deber de contextualizar nuestra materia, nuestra especialización, en la sociedad. El tema de derechos humanos es un tema social, es un tema general, es un tema de contexto, lo que falta normalmente al modelo de universidad que conozco yo, el modelo por ejemplo de mi país, es la absoluta falta de contexto de sociedad, repito, me encanta la idea de que estamos aquí hablando, platicando de un tema como este de perspectivas distintas, repito, este tipo de experimento no tendría que ser un tipo de experimento, tendría que ser lo normal de nuestra actividad didáctica, nuestra actividad de investigación, lo que falta es el contexto.

Mario Álvarez Ledesma: ¿Qué hacer para visibilizar los derechos humanos? A veces, la enorme ventaja de tener vinculación con universidades extranjeras y con colegas como el doctor Cippitani es que reconozco las virtudes y defectos de nuestras universidades privadas y públicas.

A veces los mexicanos no somos lo suficientemente conscientes de las cosas valiosas que hacemos en la universidad mexicana, como esta; nosotros tenemos cosas realmente valiosas, me parece que el sistema pedagógico de la universidad mexicana es, con todo respeto, muy superior al de las universidades europeas públicas: universidades masificadas, verticales, donde sólo hay derechos para los profesores, los alumnos no son visibles, es realmente algo que sorprendería. Por supuesto que los alumnos

pueden impugnar la calificación de un profesor, el extraordinario ejemplo de tener un Tribunal Universitario no existe en las universidades europeas y en todo caso habría que determinar en la Corte Europea de los Derechos Humanos, con el riesgo de que a ese estudiante ese profesor lo repruebe sistemáticamente como sucede en las universidades europeas. Creo que hay ciertos temas en donde nuestro avance, el de la universidad latinoamericana, en general, y mexicana, en particular, es muy grande y es importante decirlo y reconocer que hacemos algunas cosas bien.

Para visualizar los derechos humanos yo creo hay una doble estrategia: una de orden interno y una de orden externo. Para que los derechos funcionen primero hay que tomar conciencia de que se tienen y entonces la universidad tiene que iniciar, como lo ha hecho ésta, una concientización de derechos y responsabilidades de maestros y alumnos y de cuál es el rol que juega el universitario y la universidad en la sociedad, esa es la parte externa.

A nivel interno no se pueden ejercer derechos que no se sabe que se tiene, a veces los profesores, quizás dedicados específicamente a esta profesión, estamos más vinculados con el tema de derechos humanos, pero otros colegas los ignoran o simplemente no les interesa, sin embargo, forman parte de su realidad cotidiana. Con los derechos humanos pasa un poco como con el demonio, solamente nos enteramos de que existe como cuando se nos aparece, y eso pasa mucho con la medicina y con el derecho, es un gran paralelismo, nos acordamos del médico hasta que estamos enfermos, nos acordamos de la existencia del derecho hasta que tenemos un problema legal y generalmente irresolubles cuando vamos a consultar al abogado.

Entonces, esto implica una generación de programas que le otorgan al alumno un conocimiento real de qué derechos tiene y

qué recursos tiene en la propia universidad y hacia la sociedad, hacia los tribunales, ante el Ministerio Público, etcétera. En el Tecnológico desarrollamos, para esos efectos, un programa para alumnos y maestros que se llama Primeros Auxilios en Materia de Derechos Humanos y fue un taller utilísimo porque nuestros muchachos, como los de todas las ciudades de México, están jóvenes, salen, van a estas cosas extrañas que ahora se llaman antros y sufren mucho el problema del acoso policiaco, los detienen, les cargan droga en los coches y carecen de la más absoluta cultura jurídica, no obstante de algunos ser abogados y con más razón de otras carreras, y luego entra la familia, que tampoco sabe, contrata abogados que no son muy honrados y se generan problemas muy complejos. Hay una estrategia interna seria de darlos a conocer a través de manuales y de pequeños documentos de fácil acceso, que al estudiante le permitan tomar conciencia de qué derechos tienen y qué responsabilidades tienen. El rol externo en materia de derechos humanos es fundamental para las universidades, pues estas juegan un papel crítico en las sociedades, somos en parte, y esto con la modestia del caso, la conciencia crítica de la nación. Esto implica una responsabilidad, a veces los profesores nos ocultamos, no nos conoce nadie, no decimos nada, no influimos en nada y bueno el mundo sigue igual y luego nos quejamos que las cosas sucedan y por tanto es ahí donde los derechos humanos juegan un rol importante, porque los derechos humanos son una técnica política y jurídica inventada por los seres humanos para limitar el abuso de poder.

En toda relación de supra subordinación puede darse el riesgo de abuso de poder, “la natural” es la del Estado con sus ciudadanos, pero hay otras formas de abuso de poder, que no son violación de derechos humanos pero donde se linda con esto,

relaciones padres-hijos, relaciones maestros-alumnos, relaciones empleador-empleado, donde el poder es un arma muy poderosa y los seres humanos, como decía Hobbes, tenemos una graciosa proclividad a abusar; decía Hobbes dale un poco de poder a las personas y abusan, porque no están iluminadas por leyes naturales. Hobbes sostenía que en las sociedades, en el estado de naturaleza, todos tenemos una conciencia básica de la ley natural que quedaba influida en la conciencia humana, la ley natural es una especie de mandato con el cual nacían los seres humanos, que les ordenaba primitivamente cumplir sus compromisos, no abusar, dar a cada uno lo que le correspondía, hasta ahí. Pero como no había un poder que nos hiciera cumplir con ese mandato de las leyes naturales teníamos una proclividad de ignorar ese mandato y abusar del poco o mucho poder que tuviéramos.

Los derechos humanos constituyen una herramienta que le recuerda a las personas que tienen deberes, responsabilidades y que el uso del poder tiene límites y entonces la manera externa es que la universidad tenga una fuerte presencia.

Los derechos humanos terminan por convertirse, como cualquier teoría de la justicia, en una especie de conciencia social de estado ético, porque después pasan cosas graves. Blackburn, el nuevo titular de cátedra de filosofía en Universidad de Oxford, tiene un libro titulado Sobre la bondad donde él analiza por qué razones el nazismo y el fascismo en general tuvieron un desarrollo en Europa, y dice la responsabilidad no es ni de Hitler, ni de Mussolini, ni de las camisas negras, la responsabilidad es de la sociedad, la sociedad ignoró durísimas llamadas de atención, la universidad alemana se hizo tonta, la universidad italiana se hizo tonta y no se dieron cuenta que había un estado de descomposición moral social, me parece que es cuando nos

retraemos y dejamos que la realidad opere sola. La universidad tiene que influir en que ese estado moral de la sociedad mejore, no porque nosotros seamos mejores, sino porque tenemos el conocimiento y algo de ética, los profesores tienen acceso a algo que se llama deontología y todavía se sienten responsables si no cumplen con ciertos principios, pero hay otros territorios de la sociedad donde prácticamente no funciona, la universidad es un espacio donde la ética sigue siendo relevante.

Y decía Blackburn, la sociedad se retrajo y dejó que estos personajes hicieran lo que se les pegara la gana y después se asustó, la sociedad alemana sigue hoy pensando, si ustedes van a Alemania verán que siguen pasando en la televisión oficial debates sobre lo sucedido en la segunda guerra mundial, el trago amargo, la pena moral y la responsabilidad del sentido de culpa ha durado por generaciones y está muy presente en las mentes de los alemanes. Y está muy presente porque olvidaron y dejaron que las cosas sucedieran sin intervenir. Lo que ha pasado con el narcotráfico y la violencia en México es el resultado de que los ciudadanos, en buena medida, nos hayamos hecho a un lado, “pues sí, son corruptos, pero dejaron algo”, “que roben pero que a los demás nos den chance de tomar algo” y ese tipo de conductas va generando un clima moral social que después se vuelve tolerante, tan tolerante que si leemos la prensa todos los días nos damos cuenta que hay un proceso de descomposición terrible.

Algunos de mis colegas me decían “a mí me encanta vivir en la universidad porque es como un microclima”, pues sí, pero ese microclima se va haciendo cada vez más pequeño, se lo va tragando el clima moral general. Los derechos humanos, en suma, contribuyen a generar una conciencia crítica, un posicionamiento de la universidad.

Ronald Dworkin, un profesor norteamericano que murió en 2012, en los años de 1980 escribió un libro que se llamaba *Taking Rights Seriously* la traducción sería más o menos “Los derechos en serio”. Su tesis central era que para que los derechos humanos funcionaran en los Estados era necesario que los Estados y la sociedad se los tomaran en serio.

Y ¿qué significa para Dworkin tomarse en serio los derechos humanos? Uno, que el Estado desarrolle una política de verdadero compromiso por los derechos humanos, que no se agota en los discursos oficiales, que no se agota en los pronunciamientos públicos, sino que tiene que estar plasmado en políticas públicas, educativas, de salud, donde el filtro de medición sean los derechos humanos. ¿Vamos a generar mejor salud?, fíltrala por el tamiz de los derechos humanos, ¿quieres tener mejor educación?, también fíltrala por el tamiz para que veas que no haya problemas de discriminación, de abusos, de inequidad; eso son los derechos humanos, un filtro para medir políticas públicas. Y decía Ronald Dworkin, y un compromiso económico: si el Estado no invierte en la cultura real de los derechos humanos y en políticas públicas se queda en discurso oficial.

Escuchaba las declaraciones del presidente de la república ayer y me parecieron cuestionables porque, me parece que algunos elementos no eran sólidos, porque se quedan en el discurso. Decía Dworkin, el otro elemento es que los ciudadanos tomen los derechos humanos en serio y ¿qué es tomarse los derechos humanos en serio? es darse cuenta que son un valladar, un instrumento en relación con el cual, por vía del cual defenderse, incluso de pretensiones morales generalizadas supuestamente democráticas.

Si yo llego al salón de clase y le digo a un alumno “a ver compañero, usted me dijo que traía un problema en el cora-

zón” y me dijo “sí, fui al médico y me dijo que estoy a todo dar”, entonces le digo “no, espéreme, vamos a escuchar la opinión de la democracia, a ver compañeros ¿quienes de ustedes piensan que debemos operar a corazón abierto a nuestro compañero-alumno para resolver esto?”, y vota la mayoría y le digo “compañero con la noticia que usted va a tener que ser operado del corazón”, cuando él contesta “¿por qué?”, “pues porque la mayoría y la democracia lo dice”, “pero oiga maestro el médico me ha dicho...”, “¿qué es un solo médico contra la opinión de la mayoría del salón de clase, acaso usted no cree en las decisiones mayoritarias y democráticas, es usted un enemigo de las libertades democráticas?”. Entonces, decía Dworkin, bajo este tipo de excusas puede haber graves vulneraciones a los derechos humanos, entonces cuando el ciudadano toma conciencia que los derechos humanos son un límite a pretensiones generales también protege una serie de elementos que permite a los seres humanos ser felices.

Glery Cruz Coutiño, Facultad de Idiomas: *Personalmente me despertó del letargo en el que uno se encuentra a veces, hace su trabajo cotidianamente y se olvida que debe respetar y cumplir esa libertad de cátedra a la que tenemos derecho. Entonces eso para mí es muy importante, pero por otro lado, entiendo que todos los comentarios que usted hizo tienen que ver con la organización de la Universidad de Perugia; pero esto me ha generado algunas preguntas relacionadas con nuestra función, con ese derecho que tenemos como docentes y algunas problemáticas en las que podemos caer al ejercer ese derecho. Uno de los problemas que yo veo y que tienen que ver con el diseño curricular es el hecho de que como docentes no tenemos la libertad de seleccionar los*

contenidos que quisiéramos dar porque tenemos el compromiso de respetar un modelo curricular bajo el cual estamos trabajando, el cual nos está diciendo de dónde a dónde, además tenemos que ver lo de nuestros cursos; por supuesto que siempre tenemos la opción de ir mejorando aquello con los nuevos conocimientos que surgen, entonces en este sentido está mi pregunta, bajo las condiciones en las que trabajamos en las universidades ¿considera usted que el profesor tiene la libertad o debería tener la libertad para determinar los contenidos, inclusive si respeta el modelo curricular vigente en el cual trabaja?

Roberto Cippitani: Sí, la libertad de programa es la primera libertad que normalmente se refiera a la libertad de cátedra, pero tiene que ser una libre expresión de opiniones o propagandas como hemos dicho, esta es la diferencia entre la libertad de cátedra y la libertad de expresión, nosotros tenemos que enseñar, investigar, tenemos que transmitir conocimientos útiles para los alumnos, entonces estamos libres de establecer el contenido del programa de nuestra materia, asignatura, etcétera. Pero esta tiene que ser coherente con el contexto, tiene que ser útil para los alumnos; hay colegas que enseñan derecho privado como nos lo han enseñado a nosotros, pero el derecho privado tiene que ser actualizado, por ejemplo, ahora el derecho privado que aplicamos es un derecho privado europeo, ya no es un derecho de hace 20 o 30 años, entonces es una libertad que tiene límites, este tipo de límites son impuestos por la ley, por la organización, por nosotros.

Mario Álvarez Ledesma: Difiero en algún sentido con lo dicho por el doctor Cippitani, no sé si es un problema de idiomas, pero el maestro no puede fijar los contenidos libérrimamente, eso no es libertad de cátedra, la institución, a través del desarrollo de los programas que tienen cuerpos colegiados, es la que fija los

márgenes y los límite de contenido de ese conocimiento, de otra manera, si dejásemos que cada profesor determinara el contenido, por ejemplo, de derecho civil, y decidiera dar en materia de contratos todo un curso de compra-venta y me olvido de otro tipo de contratos, no. La libertad de cátedra implica un derecho a determinar un método, la forma en como yo enseño los contenidos e incluso a llevarlos más allá; pero hay un mínimo de contenidos que esos programas tienen impuestos por la Secretaría de Educación Pública, en el caso de las educaciones básicas de secundaria y preparatoria, por la Universidad Nacional en aquellas universidades que están vinculadas a la UNAM, y en el caso de universidades autónomas, los consejos académicos correspondientes.

Roberto Cippitani: Lo que pasa en mi universidad, en Europa en general, es un poco distinto, es decir, nosotros tenemos la obligación de enseñar una materia, por ejemplo, el derecho civil, pero el contenido efectivo, puntual, de lo que tengo que enseñar lo elijo yo. Claro, no es que cada quien tenga el arbitrio, pues lo que llamamos grupos disciplinarios, a nivel de la universidad, a nivel nacional, son los que dicen qué es el derecho privado, pero se trata de un marco muy, muy amplio. Cuando empiezo a enseñar en el año académico, tengo que entregar a mi departamento en mi universidad el programa, si en el programa pongo que enseñe bioderecho o bioética y me pongo a hablar sólo de derecho penal, mi departamento, la universidad, puede criticar, dar opiniones, comentarios, pero la última palabra la tengo yo, sin que esto signifique llegar a destrozarme mi materia o crear problemas al departamento, pues puedo encontrar sanciones disciplinarias; pero repito, en Italia, en Europa, funciona de manera un poco distinta.

Hay objetivos generales. A mí no me dicen, siguiendo el ejemplo de derecho civil, en la carrera de derecho que te-

nemos en Italia es una especificación del derecho privado, entonces, en el derecho civil yo puedo enseñar cualquier argumento del derecho privado pero más profundizado, porque no hay una definición a nivel nacional de mi universidad, de mi departamento de lo que tiene que ser derecho privado. Hay una definición a nivel nacional europeo de lo que es derecho privado, claro que yo tengo que enseñar más o menos lo que se encuadra en esta definición, pero dentro de la definición, yo puedo enseñar lo que quiera.

Por ejemplo, el derecho privado tiene un enfoque tradicional un poco más moderno, la definición tradicional es que el derecho está dividido en el derecho de la propiedad, derecho de la familia, derecho de contratos, obligaciones, etcétera, dentro de este marco puedo enseñar más derechos de contratos, menos derechos de familia, lo que pasó cuando era yo estudiante, el derecho de familia lo estudié poquísimo porque mi docente era especializado en otros tipos. La autonomía está incluso en la posibilidad de elegir el marco de referencia del contenido de la enseñanza. Lo que pasa en mi universidad, donde trabajo yo, es que los límites de las asignaturas son muy amplios.

Eduardo Ahumada Tello, Facultad de Contaduría: *¿Cómo se podría ejemplificar la libertad de cátedra bajo el modelo que tenemos aquí en la universidad? por ejemplo, platicaba el doctor sobre su caso de la clase de derecho civil, ¿cómo podríamos ejemplificarlo en la práctica en cualquier área, cómo, dónde cae esa libertad de cátedra que diga el maestro tiene que cumplir con todas estas cuestiones internas, el reglamento y todo?*

Roberto Cippitani: Desde mi perspectiva, de acuerdo con lo que dicen los jueces constitucionales, las normas internacionales,

etcétera, la libertad de cátedra significa elegir, en el caso del programa —volvemos al ejemplo del programa porque es un tema muy concreto—, la evaluación de nuestra actividad vinculada al programa de la asignatura, aplicando las reglas que hemos visto o lo que piensa la literatura tomando en cuenta que este no es un argumento donde escribe mucha gente, es un tema que tenemos que desarrollar nosotros, desde la perspectiva de lo que se puede encontrar en la jurisprudencia, en el caso del programa se tienen que tomar en cuenta los tres derechos que se aplican a la universidad, a la enseñanza universitaria: la autonomía universitaria del docente, la libertad de cátedra y los derechos de los alumnos. La Corte Constitucional italiana nos dice que entre los tres derechos, la autonomía universitaria no es tan importante como la libertad de cátedra. Con referencia a los alumnos el derecho de educación es muy importante, probablemente como el de la libertad de cátedra. En este esquema tenemos dos derechos importantes que pueden estar en conflicto.

El docente tiene que cumplir con la normatividad de la universidad porque trabaja en la universidad, entonces, tiene que elaborar un programa con un número de horas establecido por el departamento de la universidad, porque el tiempo para enseñar tiene que cumplir con la estructura misma de la carrera. En Europa, tenemos el sistema de los créditos, cada crédito vale seis horas o más de enseñanza, el derecho privado que enseño, en la Facultad de Derecho tiene por lo menos doce créditos, yo tengo que respetar este límite. Otro tipo de límite es que no puedo enseñar en mi casa o en la plaza, tenemos en Perugia una plaza muy linda, 4 de noviembre, a mí me gustaría enseñar ahí, pero no puedo, tengo que respetar la estructura de la enseñanza, tengo que respetar los métodos de evaluación que me pide mi universidad.

Al final de la asignatura tengo que evaluar a los alumnos, tengo que comunicarlos con la estructura, tomando en consideración que ellos están haciendo una asignatura en una carrera de derecho, así que tengo que enseñar el derecho de manera distinta que a los que van a ser médicos. Pero tengo que proporcionarle los instrumentos básicos, los instrumentos para cumplir con su carrera, tomando en cuenta que enseño derecho privado tengo que cumplir con la definición de derecho privado que me da mi ministerio o mi universidad. Hay una complicación, hay alumnos de niveles distintos. Si yo enseño en el primer año, por ejemplo, derecho privado, tengo que dar un panorama del derecho privado. Si voy a enseñar derecho en una licenciatura tengo que proporcionar los conocimientos a la enseñanza de manera distinta tomando en cuenta que los que tomen el curso tienen ya una preparación, un conocimiento básico.

Entonces, tengo que adaptar, adecuar mi contenido a las necesidades de los alumnos, de la organización, de la carrera de donde enseño, pero para mí no es libertad de cátedra, que la universidad me proporcione una lista de temas que tengo que enseñar, para mí es libertad de cátedra que los colegas del departamento o de la estructura que se ocupa del tema evalúen mi trabajo, no sucede.

Es un sistema para implementar la libertad de cátedra que se basa en la participación de los docentes a establecer dentro del marco, no estoy diciendo que tenemos el arbitrio de hacer lo que queremos. Es una cuestión para mí de sistema, de método, pero la libertad de cátedra tiene que tener un marco de referencia bastante amplio para expresar la creatividad nuestro trabajo.

Mario Álvarez Ledesma: Él tiene razón en lo general, es cierto, la libertad de cátedra es una facultad, no un privilegio, que tiene ciertos límites. Precisamente es cómo usted interpreta,

esa es una interpretación muy europea, muy italiana, con muchos problemas en la práctica.

El problema fundamental es cómo aplicas esa libertad de cátedra y hasta dónde está el derecho del estudiante y hasta dónde está el derecho de la organización. Resulta sumamente peligroso, según mi criterio, hacer una interpretación de este tipo, yo no he sido profesor de derecho civil, pero he sido director de dos facultades de derecho durante más de diez años y tengo una dilatada y larga experiencia en el diseño de programas académicos y en el diseño de perfiles profesionales. Y me parece peligrosísimo que alguien llegue a una facultad de derecho y le diga a los profesores de derecho: “el derecho civil es una asignatura de derecho privado, ocupa de regular normativamente los aspectos previos al nacimiento y después de la muerte y arrégleselas y a ver qué dan y qué contenidos marcan”.

Creo que como se ha organizado en las universidades mexicanas está bastante bien, es decir, se le dan parámetros al profesor y entre más específicos sean los parámetros mejor, eso no quiere decir que se les está limitando su libertad de cátedra; imagínese usted, en las facultades de derecho mexicanas, y latinoamericanas en general, lo que se hace es organizar los cursos de derecho civil en cuatro o cinco cursos, y se dice “se debe enseñar el derecho civil con un curso de personas y familia, contratos y obligaciones de derecho y sucesiones, se reparten en cuatro cursos y los contenidos mínimos son a, b, c, d y e”. No conozco a algún profesor en México que me diga “me está violando mi libertad de cátedra porque me está diciendo que en el curso dé contratos de estos y estos contratos”.

La libertad de cátedra aquí es dejar que el profesor elija los métodos para enseñar ese contenido, eso es lo importante, no le puedo

decir al profesor que haga exámenes escritos, o haga examen oral, si ponga ejemplos, si plantee el sistema de casos; le voy a fijar objetivos concretos lo cual es importantísimo para el derecho, yo estoy formando abogados, no algo parecido a abogados y el abogado necesita saber ciertas cosas para poder ejercer su profesión, entonces, le digo, al terminar tu curso el alumno debe conocer y saber estas cosas a, b, c, d, e dentro de estos marcos y si no cumpliste los objetivos pues a lo mejor ejerciste tu libertad de cátedra pero no cumpliste tu propósito para lo cual está dada esa libertad.

Imagine usted lo peligroso que sería si en un curso le digo a un profesor “da derecho penal I, que es teoría del delito”, y el señor se pone a hablar de la reforma penal, sí, habló de derecho penal, pero al estudiante le generó un daño gravísimo.

Precisamente para eso están creados los cuerpos colegiados, no es arbitraria la determinación de contenidos; los cuerpos colegiados son cuerpos científicos de especialistas probados, colegas que en una discusión dialéctica determinan, por el momento histórico, por los contenidos obligatorios de la materia, por la situación del arte, del Estado, de la ciencia, qué debe contener ese curso, y ya después el profesor agrega, quita, pone y modifica algunos aspectos, pero no puede ser tan libérrimo, sino los resultados podrían ser, en mi criterio, terribles.

Alfredo Félix Buenrostro Ceballos: Creo que la mayoría de los profesores que estamos aquí hemos intervenido en la elaboración de los programas de estudio, de las cartas descriptivas y sabemos que esa no es decisión institucional. El contenido de los programas y el diseño de las cartas descriptivas y el diseño, inclusive de los mismos programas de estudio, es decisión de los profesores y para eso tenemos la organización institucional adecuada para nosotros poder fijar esos contenidos; al final de cuentas el que define esos

contenidos son los mismos profesores, nosotros lo hacemos de manera colegiada, a través de las coordinaciones de área, a través de las academias y pasa por un proceso de decisión a través de los consejos técnicos y el consejo universitario y existen responsables.

Pongo como ejemplo el caso de esta reforma penal y los juicios orales en Mexicali; en la Facultad de Derecho tenemos una carta descriptiva, con un contenido y, sin conocer, la lógica me sugiere que en Tijuana son otros los contenidos, ¿por qué?, porque en Mexicali está el sistema de justicia penal oral y en Tijuana todavía no se implementa. Entonces quienes tomaron las decisiones en Mexicali fueron los profesores de derecho penal, ellos impulsaron esa nueva carta descriptiva sin quitarle el nombre de derecho penal I o procesal penal, y ellos fueron quienes a través de su academia, a través de sus coordinadores de área básica o área profesional y todo ese proceso, los que definen esos contenidos; al final de cuenta somos los profesores, en Italia son los profesores.

Roberto Cippitani: El método colegial, esa es la libertad de cátedra para mí, la diferencia con la de Mario es el papel del docente, que para mí tendría que ser un papel más activo, pero es una interpretación. Mi cultura universitaria es así, pero el tema es el método colegiado, es decir, no decide solo un docente y no decide solo el ministerio.

Eduardo Ahumada Tello, Facultad de Contaduría: *Me gustaría hacer una observación, que es donde encuentro algo muy fuerte, donde podemos hacer una libertad en nuestro contexto, es cierto, nos reunimos cuando hay una modificación en un plan de estudios, cuando se establece una nueva carta para una materia emergente que surge de acuerdo con las necesidades del entorno; pero dejamos unas frases que dice, por ejemplo, con responsabilidad*

de enseñar esto y esto, el alumno aprenderá, comprenderá, etcétera, con responsabilidad, integridad y “emprededurismo”. Por ejemplo, una materia de negocios se puede impartir basada en el libro y enseñar todos los contenidos, todos los textos y así, claro, el alumno comprende, pero otro maestro puede motivar, hacer ejercicios, llevar a los alumnos fuera de la escuela, tratar de desarrollar una cultura de que vas a hacer negocio, que vas a emprender algo y en cambio si no hacer eso puede que el alumno no tenga la iniciativa posterior de generar su propio negocio o alguna actividad de autosuficiencia, ¿eso también podría ser catalogado como parte de nuestro deber o privilegio de libertad de cátedra?

Roberto Cippitani: Sí, el método, como decía con razón el doctor Álvarez, tiene que ser libre de enseñanza.

Jorge Morgan Medina, Facultad de Turismo y Mercadotecnia:

Creo que a nosotros, como docentes de la UABC, nos queda muy claro en “dónde está la bolita” con respecto a la libertad de cátedra y entendemos que sobre todo se centra en las formas, en los métodos y maneras de las cuales vamos a intentar compartir nuestros conocimientos con los estudiantes. La cuestión es entender en realidad cuáles son los límites o hasta dónde llega nuestra libertad de cátedra, nos preguntamos mucho sobre eso porque como que son hilos muy finos entre donde termina mi libertad de cátedra y empieza tu derecho como estudiante o viceversa, y de repente se nos pueden ocasionar problemas porque pensamos que estamos en lo correcto, pero el estudiante también siente estar en lo correcto y es cuando se tienen que dirimir las diferencias ante un tribunal.

Desde mi perspectiva personal, como subdirector de la unidad, me llegan un montón de cuestiones, desde que un es-

tudiante dice que la clase de un maestro es muy aburrida, que por favor lo corramos porque no sabe dar clase, así con todas las ganas que el maestro nunca se aparezca ya más por ahí, o que el maestro hizo unos criterios de evaluación apegados a la carta descriptiva pero que al final tomó la decisión de darle más peso a un trabajo final en vez de dárselo al examen como había dicho al inicio del semestre. Empieza una discusión porque hay muchas cosas que suceden en todo un semestre, el estudiante o su equipo pudo no haber cumplido satisfactoriamente con las tareas encomendadas, o pudo haber faltado mucho tiempo a clase, como lo que sucedió con la AHINI. De repente hay cosas que no están previstas en una carta descriptiva y empieza a haber fricciones.

Como maestros de la UABC, como docentes universitarios ¿dónde o cuáles son los límites de la libertad de cátedra en realidad, cuándo podemos decir que esto es por libertad de cátedra y cuándo debemos decir sabes que yo no puedo cambiar unas formas de impartir una clase porque lo firmé, lo mencioné a principio de semestre?

Mario Álvarez Ledesma: El método que yo utilizo tiene dos elementos, pensar en sencillo y aplicar el sentido común. A veces nos complicamos la vida, los problemas jurídicos son de sentido común, no se necesita ser abogado para darse cuenta que el derecho es una ciencia de sentido común, de sentido común acumulado por generaciones.

Lo que ha dicho el doctor Cippitani fue: los grandes marcos de referencia de la libertad de cátedra son muy simples, son institucionales y son el alumno, es decir, hay una serie de reglas que marca la institución, hasta ahí llega respecto a la institución, y hay una serie de reglas que marcan los derechos de los estudiantes.

Por ejemplo, no puedo enseñar una materia ironizando, faltando al respeto a mis estudiantes, es obvio, que eso sobrepasa mi libertad académica. Si mi institución, una institución como esta, dentro de sus principios universitarios marcan que debemos buscar la promoción de la paz y el engrandecimiento de la persona humana y yo en mi curso me dedico a degradar a las personas o hago apología de la guerra, del terrorismo o de la discriminación, me estoy excediendo en mi libertad de cátedra. Es muy simple, la libertad de cátedra es la libertad que yo tengo para elegir qué método voy a utilizar pero tampoco es, utilicé el método porque me pareció el más adecuado, porque también hay un parámetro objetivo, ¿cuáles son los fines y los objetivos y las metas del curso? A lo mejor yo utilicé un método práctico, pero el alumno no aprendió la teoría del delito, sabe llevar un asunto ante el tribunal pero no sabe ni siquiera qué es un delito, entonces son ambos elementos.

La aplicación de los derechos es compleja porque está compuesta por diferentes elementos. Aunque siempre he llegado a la conclusión de que los profesores que van adquiriendo con los años de docencia un gran sentido común docente, una gran capacidad producida por los años ante el alumno de cómo enseñar, de cómo tratar casos, poseen una especie de intuición que se va desarrollando con los años, por eso los profesores de antigüedad son tan valiosos.

En las escuelas de derecho que he dirigido siempre tenía tres clases de profesores, uno, la columna vertebral que eran esos profesores viejos de tradición, buenos abogados, que sabían dar su clase, que tenían un método conocido; dos, profesores jóvenes traídos para renovar la planta; y, tres, algunos profesorcitos que eran mucho como “burritos de vereda” que estaban dentro de esa posibilidad de estar girando en el mismo marco, a quienes

se les indicaba hay que dar estos contenidos, márcalo en cierto tiempo, cámbiate de curso, ahora tienes que dar este curso nuevo. Esto me daba la oportunidad de tener una escuela muy estable: renovación y mantener profesores con experiencia, porque si me daba cuenta que a profesores que estaban muy novatos los ponía a dar un curso de esos que requerían tener mucha experiencia, por la sola dificultad del curso y la falta de experiencia se les iban sus tiempos, no agotaban sus contenidos, entraban en conflicto con los estudiantes, entonces procuraba meter profesores nuevos en materias más sencillas, seminarios que no tuviesen mucha complejidad, pero eso se va desarrollando con los años.

Por eso me parece que la libertad de cátedra y el desarrollo de la libertad de cátedra es algo que se va madurando y luego hay profesores que prácticamente solos, sin que les tengas que decir nada, ya traen el radar muy amplio. Y hay profesores a veces muy jóvenes, poco experimentados, que se van más allá de sus límites y generalmente te meten en alguna dificultad o meten en dificultades a la facultad.

