

El derecho a la libertad de cátedra en la declaración de la *American Association of University Professors* de 1915¹

The Right to Academic Freedom in the American Association of University Professors' Declaration of Principles on Academic Freedom (1915)

Raúl Madrid²

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

rmadrid@uc.cl

Resumo

El objetivo de este trabajo es exponer la noción de “libertad de cátedra” que se encuentra formulada en la *Declaration* de 1915 de la *American Association of University Professors*, cuya importancia radica en la enorme influencia que ha tenido no sólo en la doctrina norteamericana, sino en la configuración del concepto en los siglos XX y XXI. Se analiza específicamente la idea que ésta propone, en cuanto a que la libertad de cátedra es una garantía que sólo puede protegerse adecuadamente en las universidades “públicas”, es decir, aquellas que (aparente o formalmente) no manifiestan un ideario ni suscriben una declaración de principios.

Palabras-clave: Libertad de cátedra, universidades con ideario, *American Association of University Professors* (AAUP).

Abstract

The aim of this paper is to analyze the concept, traits and limits of the “academic freedom” notion, as it is formulated in the American Association of University Professors' (AAUP) *1915 Declaration*. The significance of this definition lies in the vast influence it has had not only in the American doctrine, but also in the shaping of academic freedom in contemporary debate (20th and 21st centuries). The paper critically analyzes the thesis proposed by the authors of the *1915 Declaration*, according to which academic freedom can only be appropriately protected in “public” universities, that is to say, those supported by the State, since they would be free and (apparently) not bonded to a previous declaration of principles. The conclusion proposed is that this conception of academic freedom is heir of just one specific methodological idea of university, being, therefore, problematic to pose it as a general canon.

Keywords: academic freedom, university, denominational universities, American Association of University Professors (AAUP).

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 114143, titulado “El derecho a la libertad de cátedra y la evolución del concepto de universidad. Tres modelos para una misma garantía”, en el que el autor se desempeña como investigador principal.

² Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Derecho. Av. Libertador Bernardo O'Higgins, 340, Santiago, Chile.

Antecedentes

El concepto dominante de libertad de cátedra que es hoy moneda común en la doctrina de nuestro tiempo coincide, en su esencia, con el que se forja en el ámbito norteamericano, que es sin lugar a dudas el que ha desarrollado el tema de modo más exhaustivo. Sin embargo, como estableciera el mismo Metzger en su momento (1988, p. 1265), en el debate norteamericano es posible identificar dos concepciones o definiciones muy diferentes de libertad de cátedra: (a) la definición profesional, que fue formulada por primera vez por la *American Association of University Professors* (AAUP) en 1915, y (b) la definición constitucional, desarrollada por las sentencias de la Corte Suprema desde la década de 1950 hasta la fecha. En el primer caso, el objetivo al trazar su núcleo normativo era proteger la libertad profesional de los académicos para investigar, enseñar y opinar sobre cualquier asunto, especialmente a los universitarios, como veremos que ocurre al exponer la *Declaración de 1915* y sus comentarios posteriores. La perspectiva de la libertad constitucional, por su parte, está vinculada más bien a lo que entre nosotros se denominaría “autonomía universitaria”. La mayoría de las definiciones de libertad de cátedra del tiempo presente apuntan a la idea de la libertad “profesional”, es decir, aquella relativa al profesor singular, que se enfrenta con poderes vinculados con el Estado o los administradores de las universidades, y no a la autonomía institucional. Por ello, en este trabajo sólo se tendrá en cuenta el primer significado, es decir, la perspectiva trazada por la AAUP.

La noción de libertad de cátedra en sentido “profesional” guarda algunas diferencias substanciales con su antecedente doctrinal, la *Akademische Freiheit*, que llega a Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, cuando el sistema educativo norteamericano ya presenta, como dice Metzger (1961, p. 114), las características propias que lo distinguen del modelo inglés: (a) no dependían de la religión, pero su modelo era todavía esencialmente privado y con ideario (*denominational*); (b) Los *colleges* norteamericanos no estaban vinculados con las facultades profesionales y de investigación. Eran *colleges*, mas no estrictamente hablando universidades, y (c) desarrollaron un sistema de gobierno externo, es decir, un sistema en el que las decisiones importantes no eran tomadas por académicos, sino por un Consejo (*Board*), a diferencia del modelo de gobierno europeo tradicional, que se realizaba a través del claustro (Ridder-Symoens, 2003, p. 167). Tal peculiaridad es fundamental para comprender el contexto de los enfrentamientos posteriores en torno a la libertad de cátedra en el mundo nortea-

mericano. El sistema descrito —la administración por un Consejo— se produjo de un modo más bien espontáneo: surgió de la vida religiosa y social en el Nuevo Mundo (Hofstadter, 1996, p. 121-122), un mundo que tenía coordenadas políticas, culturales e institucionales muy diferentes al contexto europeo en el que se originaba.

El concepto alemán de libertad de cátedra ponía el énfasis en la *Lernfreiheit* antes que en la *Lehrfreiheit*; es decir, en la libertad del alumno antes que en la del académico. Tal cosa no indicaba, como en algunas partes se entiende hoy, el derecho del alumno a no ver menoscabada su dignidad por la acción docente del profesor, sino una forma de limitación de la autoridad (y por lo tanto, de responsabilidad) de la institución universitaria respecto de éste, salvo en lo que se refería a su carrera y a los exámenes que rendía ante el Estado. En otros términos, indicaba la potestad del alumno para decidir su propio camino de estudio, mediante la elección de los cursos y de los centros universitarios que fueran de su agrado, sin perjuicio de la obligación de la universidad de prepararlo para los exámenes normalizados.

El sentido de esta idea moderna se comprende mejor por comparación con el paradigma de la universidad escolástica, respecto de la cual la visión moderna busca separarse, especialmente en lo que se refiere al papel de la trascendencia en el desempeño académico. Para la universidad clásica, que tenía por objeto el conocimiento de la Revelación, de la tradición y de las realidades naturales como un todo integral, la educación de los alumnos incluía no sólo su formación académica en la verdad (*doctrinae integritate*), sino también en la rectitud y coherencia de vida (*vita probitate*). Así pues, durante la Edad Media latina, el sistema universitario en su conjunto apuntaba a una dimensión más integral que la sola finalización exitosa de los estudios formales. De este modo, el orden académico tradicional fusionaba los ámbitos público y privado, mientras que en el régimen político-económico de la modernidad se encontrarán separados (Clark, 2006, p. 8). Por ello, la universidad ilustrada va a sostener que la formación del carácter y la educación moral no caían dentro del ámbito de su competencia, por cuanto no cabía erigirse como un tutor o un padre putativo de los estudiantes, en el plano privado. En este modelo, por lo tanto, el alumno deja de ser un pupilo, y se transforma en un profesional, cuyo rédito exhibe una naturaleza de corte más económico, alejada de cualquier estrategia de virtud personal. La variación en el punto de vista coincide con el cambio de paradigma teórico que reemplaza la idea de obediencia a la ley (natural, moral, positiva) de los medievales por la preeminencia de la esfera de libertad individual.

El concepto alemán –en su dimensión académica o *Lehrfreiheit*– se refería al derecho legalmente reconocido de los profesores ordinarios y asociados, considerados en cuanto empleados del gobierno (por desempeñarse en una institución del Estado), para realizar sus tareas académicas fuera de la línea de mando burocrática que afectaba al resto de los empleados de la administración pública. Esta calidad de funcionario significaba que los profesores podían ser despedidos en cualquier momento. La libertad de cátedra, por lo tanto, era entendida como una cierta discrecionalidad administrativa concedida a los profesores en razón de la especialidad de su labor dentro del contexto de la burocracia estatal, sin que ella alterara su estatuto funcionario.

La idea de racionalización burocrática de los centros universitarios fue impulsada también por el concepto de “universidad de investigación”, que se origina en la Alemania protestante, y durante el siglo XX se expande a todo el mundo. En ella, lo visible y lo racional triunfan sobre lo oral y lo tradicional (Clark, 2006, p. 3), como consecuencia de la intención de medir, ordenar, clasificar y ofrecer la generación de conocimiento con estándares semejantes a los de un artículo de consumo. En alguna medida, la desteologización tuvo por efecto objetualizar el conocimiento, de tal modo que la actividad del profesor pasa a constituir una celdilla en un gran panel, que puede ser calibrado a través de la medición de su productividad, la excelencia en la docencia o un estilo de vida relativamente aceptable. Como dice Clark, para alcanzar el éxito, es necesario también adquirir fama, estar de moda, ser “original”, acreditar algún grado de genialidad. Esto se convierte en un tipo novedoso de carisma académico, unido a la escritura para el aplauso y el reconocimiento. El académico moderno emerge del cultivo de este nuevo carisma (Clark, 2006, p. 3-4).

La *Lehrfreiheit* consistía en la facultad de elegir el contenido de las respectivas asignaturas que iba a enseñar, y de comunicar el resultado de la propia investigación sin necesidad de aprobación por parte de las autoridades. En otros términos: dentro de una esfera funcional creada por la burocracia administrativa, la inquietud intelectual estaba exenta de la obediencia a normas jerárquicas, al modo en que sí lo estaba cualquier otro subordinado del Estado. Este ámbito de discrecionalidad sólo acontecía, sin embargo, dentro de la referida dimensión funcional, sin exceptuar a los académicos

de sus deberes como ciudadanos, es decir, de la lealtad al Estado, ni del resto de sus obligaciones en cuanto funcionarios. La esfera tradicional de autoridad de la universidad escolástica – el claustro – oscila de este modo hacia la administración pública, donde los titulares del poder gubernativo y la fluctuación de la demanda de profesionales dota a la universidad ilustrada de una racionalidad distinta –también funcional– a la clásica, cuyo *leit motiv* se relacionaba más bien con el valor intrínseco del conocimiento que con exigencias procedimentales.

Durante el siglo XIX, un número considerable de jóvenes norteamericanos, deslumbrados por la importancia de la investigación en la universidad alemana (Metzger, 1961, p. 114 ss), marcharon a realizar sus estudios de postgrado, trayendo consigo a su regreso el modelo humboldtiano y la noción de *Akademische Lehrfreiheit*. Esto no significa, sin embargo, que no existiera ya en Estados Unidos una cierta idea del concepto de libertad de cátedra, cruzado por las nociones de tolerancia y libertad religiosa, unidas a la tradición inglesa de las libertades civiles; sin embargo, la plena configuración jurídica se verifica a partir de la influencia germana. El modelo alemán es identificado, en un primer momento, con la libertad del alumno para elegir sus materias – tal como ocurriera en su momento al otro lado del Atlántico –. Cuando esta concepción se consolida en el sistema educativo norteamericano, la idea de libertad de cátedra cambia de dirección y mira a los académicos, en razón de los frecuentes despidos de profesores por parte de los centros universitarios, por causa de sus doctrinas o enseñanzas (Metzger, 1961, p. 123). Dada la naturaleza jurisprudencial del sistema jurídico de Estados Unidos, la garantía de libertad de cátedra alcanzará su configuración a partir de casos concretos de conflicto entre profesores y administradores de las universidades, aproximadamente a partir de la última década del siglo XIX en adelante. Algunos ejemplos: Richard T. Ely, de la Universidad de Wisconsin, en 1894, fue acusado por “herejía sociológica” debido a que su postura en dichas materias no eran “conservadoras”³. En el mismo año, a I.A. Hourwich de la Universidad de Chicago, por participar en una *Populist convention*, se le pidió que optara entre dejar a un lado la política, o renunciar a su trabajo, prefiriendo esta última opción. El profesor E.W. Bemis fue despedido de la Universidad de Chicago en 1895, aparentemente por su oposición a ciertos mo-

³ La denuncia fue hecha por Oliver E. Wells, quien fuera miembro del Consejo de Regentes de la Universidad de Wisconsin. Wells hizo su acusación al periódico, vinculando a Ely con las huelgas sufridas en Madison; la situación tiene la agravante de que, antes de la llegada de Ely, nunca hubo una huelga. De acuerdo con Wells, los principios del actuar de Ely están contenidos en su libro *Socialismo: una revisión de sus fortalezas y debilidades, con sugerencias para una reforma social*. Con posterioridad a dicha denuncia, el Consejo de Regentes constituyó un comité para investigar los hechos. Las pruebas no fueron suficientes para aplicarle una pena a Ely, de modo que quedó exonerado de todos los cargos (Herfurth, 1948).

nopolios privados⁴. En 1897, el profesor James A. Smith fue despedido del College Marietta, por sus enseñanzas anti monopolio⁵. Durante el mismo curso, el Rector E.B. Andrews –de la Universidad de Brown– renunció, luego de que se le pidiera que se abstuviera, o bien, que expresara su opinión favorable a la libre acuñación de plata; la razón de la petición radica en que su postura es contraria a la de los donantes que ayudan al sostenimiento de la Universidad (Brubacher y Rudy, 2008, p. 312-313). El más conocido fue el caso de Edward A. Ross, quien en 1900 fue forzado a dimitir de su cátedra en Stanford, como consecuencia de la presión ejercida por la viuda del fundador, Lelan Stanford, la cual a su vez era presionada por sectores conservadores de California, a quienes disgustaba el enfoque progresista de Ross (Ross, 1977, p. 64-86). La importancia de este caso radica en que (a) puso de manifiesto las discrepancias entre fundadores y donantes –por una parte–, y algunos profesores (Veysey, 1970, p. 400), y además porque el caso (b) llamó la atención de todo el país, incluyendo a la Asociación Norteamericana de Economía, la cual constituyó un comité para investigar el despido de Ross, expidiendo en 1901 un informe favorable a éste último, el que no fue, sin embargo, reintegrado. Esta fue la primera ocasión en la historia universitaria norteamericana en que una tercera instancia tuvo conocimiento procesal y juzgó el despido de un académico (Brubacher y Rudy, 2008, p. 319). Así, el debate sobre la libertad de cátedra se trasladó a la esfera pública, que adoptó básicamente tres posiciones: (a) los que consideraron que el problema era más bien aparente; (b) aquellos a los que la noción de libertad de cátedra les parecía un concepto más bien anarquista, y (c) los que aceptaban la posibilidad de desarrollarla desde un punto de vista técnico-jurídico, aunque subordinada a la misión de la universidad, para así mantener la reputación de la institución de educación superior correspondiente (Veysey, 1970, p. 407).

Como es de suponer, el desarrollo de la garantía en cuestión no tuvo buena acogida entre los administradores de las universidades norteamericanas, especialmente porque un número creciente de profesores parecía entender el contenido de esta garantía como la libertad del gremio para promover ideas contrarias a las de los donantes o administradores (Cohen y Kisker,

2010, p. 138), no sólo al interior de las salas de clase – como ocurría en Europa–, sino también como libertad de expresión exterior al recinto universitario, basado en la idea de contribuir al debate político y social, amparado por la Primera Enmienda (Barendt, 2010).

El concepto de libertad de cátedra profesional

La *Declaration of Principles of Academic Freedom and Academic Tenure* de 1915 establece con toda claridad que su objetivo es la noción de libertad de cátedra en sentido profesional –en el sentido expuesto por Metzger–, es decir, busca salvaguardar la profesión académica concebida como un desempeño laboral en una institución de educación superior cuyo papel es significativo en el contexto de toda la sociedad: “si la educación es la piedra angular de la estructura de la sociedad, y si el progreso del conocimiento científico resulta esencial para la civilización, pocas cosas serán más importantes que incrementar la dignidad de la profesión académica, con vistas a atraer hacia sus filas a los hombres de mayor capacidad, de sólido conocimiento y de carácter fuerte e independiente” (AAUP, 1915, 2. *The Nature of Academic Calling*). Por lo tanto, los académicos no son empleados, sino individuos seleccionados por los administradores, porque en cuanto elegidos, las autoridades carecen de competencia moral y del derecho para intervenir en su actividad. En esta línea, el 1915 *General Report* incorporó un lenguaje destinado a profesionalizar el trabajo académico (Seligman et al., 1916, p. 20).

Como es ampliamente conocido, el objetivo de E.R.A. Seligman y A. Lovejoy (los redactores) era justamente desestimar la idea recién mencionada de que los académicos constituían empleados a merced de la arbitraria tolerancia de sus empleadores. Con esta meta, los ejes sobre los que estructuraron la idea de libertad de cátedra fueron los siguientes: libertad de investigación, libertad de enseñanza y libertad de expresión fuera de los recintos universitarios (AAUP, 1915). Este documento es la primera y más importante configuración sistemática del concepto de libertad de cátedra en Estados Unidos, por cuanto los principios contemporáneos que configu-

⁴ En opinión de Bemis, éste fue despedido por consideración a los capitalistas, ya que en sus intervenciones públicas hablaba contra sus intereses. Lo cierto es que Bemis participaba en un movimiento que era contrario a que los servicios públicos fueran propiedad de privados. Sin embargo, de acuerdo con William R. Harper –Rector de la Universidad de Chicago–, Bemis fue despedido porque no era un profesor competente para seguir en su cargo. De ahí que se discuta si efectivamente este caso fue uno sobre libertad de cátedra o no (Boyer, 2002, p. 13-17).

⁵ James Smith comenzó sus actividades como profesor de economía y sociología en 1895. Según Beach, sus ideas eran visionarias, razón por la que el consejo de administración resolvió no renovar su contrato, puesto que los donantes que contribuían para pagar su remuneración, decidieron no continuar haciéndolo. A pesar de que los alumnos enviaron una petición formal, con el objeto de que el profesor se reincorporara a sus funciones, los miembros del consejo de administración se negaron a tramitar la solicitud; posteriormente, Smith fue contratado por la Universidad de Washington (Beach, 1935, p. 226-227).

ran el derecho están ya formulados en él. En este sentido, tanto el texto de 1940, como los comentarios a éste realizados en la década de los años setenta, y la elaboración jurisprudencial ulterior, constituyen especificaciones o elaboraciones que se sustentan en la línea trazada por los profesores de 1915, mas no un cambio estructural en el concepto delineado a principios del siglo XX.

Por su parte, en el 1940 *Statement of Principles* la AAUP se alcanzó un acuerdo con la *Association of American Colleges*, la principal organización de las Artes Liberales en los *colleges* (para el texto de 1915 no lograron concitar el apoyo de las universidades). El texto de este acuerdo es lo que ha fijado los parámetros de la libertad de cátedra profesional en Estados Unidos desde entonces (Barendt, 2010, p. 168). Se reafirma el pleno derecho de los académicos para investigar y publicar los resultados de su investigación. Se reitera además la libertad para discutir en clase las materias propias de su área, y se vuelve a consagrar finalmente la libertad de expresión y de acción fuera de las universidades.

El valor jurídico de estos principios de la AAUP ha sido calificado como *soft law*, porque no son directamente aplicados por los Tribunales (Alstynne, 1990, p. 79). Como contrapartida, un gran número de instituciones educativas los suscribe, y muchos de ellos son incorporados en los contratos de los profesores que ingresan. Los Tribunales de Justicia suelen mencionarlos a propósito de los incumplimientos de contrato, como se indica en la sentencia *Krotkoff v Goucher College* 585 F 2d 675 (1978) (Barendt, 2010, p. 172).

Libertad de cátedra abstracta y concreta

Si se piensa en los miles de casos sobre libertad de cátedra que han sido llevados a los Tribunales de Justicia en el sistema universitario norteamericano —desde los albores del concepto hasta nuestros días—, el título recién mencionado puede parecer contradictorio, por cuanto nada hay más opuesto a lo abstracto que resolver un aparente conflicto entre dos partes concretas. De hecho, en apoyo de esta tesis puede invocarse la diferencia de calibre especulativo que media entre el discurso de Humboldt en la Universidad de Berlín (sustentado en el idealismo alemán), y los desarrollos doctrinales norteamericanos a partir de la *Declaración* de 1915, cuyo contenido está permanentemente orientado a la casuística, sin más desarrollo teórico que el estrictamente necesario.

Este apartado tiene por objeto explicar en qué sentido, a pesar de la circunstancia citada, cabe afir-

mar que la noción profesional de libertad de cátedra —tal como es desarrollada por la AAUP— considera la profesión académica en su unidad dogmática abstracta —es decir, sin tomar el fenómeno en sentido tópico, tal como se produce de hecho en las universidades concretas—, sosteniendo de ese modo que sólo un modelo universitario es lícito y apropiado de fomentar. Esta circunstancia la inhabilitaría de hecho para aceptar la diversidad de proyectos universitarios que existen pero se encuentran situados al margen de su específica concepción metodológica.

De la lectura de la *Declaración* de 1915, del 1940 *Statement of Principles of Academic Freedom and Tenure*, y de los Comentarios Interpretativos de 1970, parecen deducirse las siguientes conclusiones:

(a) La *Declaración* de 1915 comienza afirmando que, en virtud de los múltiples casos de (supuestos) atentados a la libertad académica, la AAUP decidió en enero de 1915 autorizar al presidente para constituir un comité de quince profesores que abordaran el problema de la libertad de cátedra “en general” (AAUP, 1915, Prefatory Note). Esta expresión no parece significar otra cosa que encontrar los principios esenciales de la garantía que pretendían proteger, lo cual resulta metodológicamente correcto. Ahora bien, la cuestión dista mucho de ser simple. Cabe preguntarse, en el seno mismo del objetivo declarado, qué tenían en mente los miembros de la AAUP con este ejercicio de abstracción. Pienso que caben dos alternativas: (a) o bien, reconociendo la variedad de proyectos universitarios que podían presentarse en una sociedad humana cualquiera, recoger inductivamente los principios comunes a todos ellos, que permitieran formular la noción de libertad de cátedra como una cierta función analógica en medio de dicha diversidad, o bien (b) recoger un conjunto de principios deducidos sistemáticamente de una idea previa, que configurara de ese modo un proyecto que luego fuera aplicado a cada caso concreto, para discernir su corrección con posterioridad, por decirlo así, a la formulación de los rasgos esenciales de manera más bien unívoca. Estas dos matrices metodológicas llevan a resultados muy diferentes. ¿Cuál de los dos elige la *Declaración* de 1915, y sus siguientes textos interpretativos?

(b) Parece que la respuesta a esta pregunta se encuentra un poco más adelante, a propósito de la distinción entre instituciones privadas y no privadas, en un sentido moral (esto debe entenderse en términos de interés privado y no público, de acuerdo con la distinción realizada antes). Se sostiene que los profesores disponen de libertad de investigación, docencia y expresión

(AAUP, 1915), pero no se incorpora limitación expresa alguna tales garantías, lo que lleva a pensar que no existe otra configuración para ello que la establecida por el orden público y las normas civiles o comunes. Sin embargo, a continuación se recuerda que los Consejos son los últimos depositarios del poder; ellos son los que determinan la medida de la libertad de cátedra, la cual se hace efectiva en cada institución, y que por lo tanto es necesario analizar la naturaleza de su fideicomiso, así como a quienes rinden cuenta, para determinar si sus restricciones son apropiadas o no.

Los redactores advierten que los Consejos de las —así llamadas— instituciones privadas actúan de modo diferente de las universidades del Estado, por cuanto estas últimas estarían comprometidas con el conocimiento, mientras que las otras obrarían “según los que sean sus puntos de vista”, usando el *college* como “instrumento de propaganda” de ellos (AAUP, 1915, I. Basis of Academic Authority).

(c) Así pues, se considera que tales instituciones privadas no aceptan los principios de libertad de investigación, de opinión ni de enseñanza; siendo su propósito no el avance del conocimiento por la investigación sin restricciones y la discusión libre por académicos imparciales, sino más bien apoyar la difusión de opiniones emitidas por sujetos normalmente no académicos, que proporcionan los fondos de la institución (AAUP, 1915, I. Basis of Academic Authority). Hay aquí una serie de presupuestos que los redactores de la *Declaración* no se sienten llamados a demostrar, probablemente porque un manifiesto de este tipo no era el lugar para hacerlo (sin embargo, nunca fueron demostradas tampoco *a posteriori*, de manera que es de suponer que dichas conclusiones eran —y son— consideradas por un buen número de autores como *opinio communis*), y expresan los presupuestos metodológicos dominantes en la comunidad académica norteamericana. Estas afirmaciones son dos: (a) el objeto de las instituciones de educación superior es esencialmente hacer avanzar el conocimiento, y (b) para ello el concepto central es la libertad. Vamos a considerarlos por separado.

(d) En lo que se refiere a la primera afirmación, resulta notoria la influencia del concepto de “universidad de investigación” desarrollado por la doctrina alemana, cuya presencia reafirma de paso la búsqueda de profesionalización de la actividad académica. De acuerdo con el modelo alemán, la universidad debe ser semejante a un sistema de total racionalidad, cuyo objetivo es el conocimiento como fin en sí mismo, y secundariamente como elemento de servicio a la sociedad. Mientras que en la universidad escolástica el conocimiento

de la realidad se entendía un medio para alcanzar la perfección, cuyo contenido era preeminentemente moral y abierto a la trascendencia, en la universidad moderna, por su énfasis en el método más que en los contenidos, el conocimiento en cuanto tal se desplaza de posición y ocupa el lugar del fin. Esta concepción se transmite a la universidad de investigación norteamericana, no sólo por la unidad del ambiente filosófico, sino por la tradición concreta que hemos explicado antes, durante el siglo XIX. La universidad de investigación, pues, es el medio apropiado para el objetivo del conocimiento por el conocimiento.

Es importante para nuestro argumento recalcar que la expresión “conocimiento”, utilizada en sentido moderno, abarca sólo aquello que puede ser demostrado mediante procedimientos empíricos o lógico-formales iniciados en una experiencia. De allí que la aplicación de la mente a contenidos cuya naturaleza supongan un *primum cognitum* evidente, previo al proceso demostrativo, acabe siendo considerado *per se* una falacia, y quede descartado por lo tanto de las formas de diálogo “racional”. Este giro en la concepción del proceso cognitivo no es, por supuesto, creación norteamericana, sino que marca el tránsito desde el mundo medieval a la modernidad.

(e) Sobre el segundo presupuesto: la libertad no es sólo el medio a través del cual —según este modelo— se alcanza el objetivo del conocimiento, sino que constituye en realidad el primer y máximo bien para la mentalidad en cuestión. Su primacía supone fundamentalmente un giro antropológico. Dado el valor preeminente del método en el proceso cognoscitivo, la libertad constituye la primera e indiscutible exigencia de su ejecución. Esta es la razón de fondo por la que la universidad moderna pone el énfasis en los ámbitos de autonomía del profesor, y por ello el concepto de libertad de cátedra es esencialmente moderno. De hecho, en la universidad escolástica carece de sentido. Si se revisan los procesos por herejía académica hasta el siglo XVI, no existe ni uno solo en que el imputado se haya defendido alegando un cierto espacio de autonomía en su desempeño científico o docente.

(f) Así las cosas, la actitud más consecuente con tales premisas radica en negar a las instituciones que ponen en cuestión este modelo metodológico —proponiendo otro distinto— el valor de un estatuto epistemológico sustentable, afirmando que su objeto es sólo el proselitismo, no el conocimiento racional o intersubjetivo, que sería patrimonio exclusivo de su paradigma epistemológico puramente empírico. Así lo confiesa expresamente Dewey, al afirmar que al discutir las cuestiones

que se resumen en la expresión ‘libertad de cátedra’, es necesario distinguir entre las universidades propiamente dichas, y aquellos cuerpos docentes cuyo objetivo primario es inculcar un conjunto determinado de hechos e ideas. Las primeras buscan descubrir y comunicar la verdad, y hacer de la audiencia mejores jueces de la verdad y mejores aplicadores de ella en los asuntos cotidianos. Los segundos tienen por objetivo el perpetuar una cierta manera de ver las cosas de un grupo de personas. Su objetivo es más bien disciplinar más que formar, no tanto a expensas de la verdad, sino de tal manera que se conserve lo que ya es considerado verdadero por un grupo considerable de personas (Dewey, 1902, p. 1). Dewey no niega el derecho de cualquier institución religiosa, política o incluso económica de regentar centros de educación superior desde un punto de vista jurídico (Dewey, 1902, p. 1-2); su argumento – y el de la AAUP – es más bien de naturaleza moral: tales instituciones no podrían alcanzar la verdad, que les estaría vedada por el hecho de sustentar determinadas proposiciones que son consideradas *ex ante* como verdaderas. Serían, por decirlo así, creaciones esperpénticas, pero lícitas, en base justamente a la libertad que, como un trasfondo, constituiría el verdadero horizonte de significado de la acción humana.

De esta manera, mediante el recurso de sustentar implícitamente un modelo metodológico por sobre otro y declararlo el único posible, se realiza un sutil movimiento de piezas que excluye del universo discursivo – y por lo tanto de la noción de libertad de cátedra – a un grupo de instituciones universitarias reales y concretas, no sólo de la sociedad norteamericana, sino emparentadas algunas de ellas (las de confesión o de inspiración religiosa) con la tradición occidental que, irónicamente, da origen al concepto mismo de universidad a partir del siglo XI.

(g) La idea de libertad de cátedra profesional, por lo tanto, deja así de estar vinculada con las condiciones y circunstancias de cada universidad concreta, y se convierte en un paradigma general que se aplica a un género de personas consideradas en su total desvinculación de las circunstancias en que se ejecuta su oficio, como por ejemplo, el ideario de dicha universidad. Esta actitud es consecuencia de la aplicación universal de un modelo epistemológico, que mide a los otros con su vara, descartándolos o aceptándolos según si se acercan o se alejan de sus fundamentos. Lo interesante del

caso norteamericano es que esta batalla se libra, por continuar la metáfora bélica, sin disparar ni un solo tiro, a diferencia de la arena europea, donde las tradiciones de la ciencia antigua y la ciencia nueva se mantiene en cierta medida vigente hasta hoy. En otros términos: el escenario cultural norteamericano, de tradición puritana y protestante, se establece en el Nuevo Mundo a partir exclusivamente de una tradición, en desmedro de la otra. Esto no quiere decir que otro tipo de tradición no pueda rastrearse en dicho mundo, sino que su importancia relativa fue, en el contexto general, muy escasa, como lo acredita la discusión, los documentos y las conclusiones de la AAUP.

Este proceso que culmina con el contenido de la *Declaración* de 1915 se inicia en Estados Unidos, sin embargo, en el siglo XIX. En 1865 se había formado la *American Social Science Association* (ASSA), cuyo objeto era mejorar las condiciones sociales del país. Cuando su atención se dirigió más bien a los procesos que afectaban a la sociedad de modo global, y comenzaron a realizar estudios empíricos para determinar cómo funcionaba, se dio inicio a la profesionalización de las ciencias sociales. Mientras tanto, en las nuevas universidades se formaba ya un nuevo tipo de académico (economistas, científicos políticos, sociólogos), no interesado en transmitir la tradición cultural y en desarrollar virtudes cívicas – como ocurría antes de la Guerra Civil –, sino orientado a la creación de nuevo conocimiento, de cualquier tipo que fuera⁶. En la década de 1880, un conjunto de casos sobre cuestiones de libertad de cátedra afectaron la profesionalización de las ciencias sociales. Estos casos fueron presentados en su momento como limitaciones realizadas por Consejos (*Boards*) y políticos conservadores a las nuevas ideas de los académicos “profesionales”. Esto produjo una reacción de parte de dichos profesores “liberales”: se formó espontáneamente un grupo reducido de destacados académicos que, en los hechos, determinaba quién sería defendido y cómo. De esta manera, los mencionados casos de libertad de cátedra ayudaron a configurar los límites del disenso permitido por los propios colegas, dentro de la naciente clase de académicos profesionales. Una sutil ortodoxia comenzó, por lo tanto, a extenderse por las universidades (conservadora o liberal, según el caso) (Furner, 1975, p. 8), que derivó finalmente en la redacción del texto de 1915, en el que se manifiesta un claro predominio del área “liberal”.

⁶ Nótese el discurso de Ely, en 1938: “nosotros, quienes hemos experimentado la nueva y vigorosa ciencia económica, que se enseñaba en las universidades alemanas, estábamos deprimidos por la esterilidad de la antigua ciencia económica que se enseñaba en los *colleges* norteamericanos. Nos hartamos de las controversias, de las discusiones sobre el libre comercio y la protección, y de las interminables arengas sobre el papel moneda, que sabían más a partisanismo político que a investigación científica” (Ely, 2006, p. 41).

(h) El principio que alienta la *Declaración* de 1915 es que tales instituciones tienen un interés privado, no público, es decir, su objeto no es el conocimiento —con el cual toda la sociedad está comprometida, para su beneficio—, sino otros fines distintos, cualquiera que ellos sean. Resurge aquí la tensión entre lo público y lo privado como una configuración propia de la modernidad, que para la universidad medieval tenía una línea de distinción mucho más tenue, como se indicaba antes. Y por lo tanto, dichos centros no deben ser financiados ni tienen potestad moral para limitar la libertad de los académicos: “Los Consejos de tales universidades o *colleges* carecen de autoridad moral para limitar la razón o la conciencia de ningún profesor. Toda exigencia en este sentido queda desestimada porque el público contribuye y otorga su apoyo no a la propaganda, sino a la mantención de instituciones de educación no partisanas. Así, toda universidad que establezca restricciones a la libertad intelectual de sus profesores se auto-proclama una institución privada, y debe ser conocida como tal cuando solicite fondos, y el público debiera ser advertido de que dicha institución carece de derecho para ello (AAUP, 1915, I. Basis of Academic Authority). Esta redacción puede leerse también del siguiente modo: toda universidad que no comparta el modelo de una libertad de cátedra sin restricciones, no busca en realidad el conocimiento, sino el partisanismo y la propaganda, y en consecuencia carece de valor público. Al no disponer de valor público, no debe recibir financiamiento del Estado, ni será legítima la generación de modalidad alguna que limite la autodeterminación de los académicos en razón de sus objetivos institucionales, en caso de que dicha indicación entre en conflicto con el paradigma de la libertad académica promulgado por la AAUP. El único modelo universitario dotado de valor moral y jurídico, por lo tanto, resulta ser el que realice tales postulados metodológicos, lo que le dotaría de un valor general, no privado, que aconseja su preservación. Esto no quiere decir que, de hecho, en Estados Unidos no se autorizara la existencia de centros universitarios con otras características, sino más bien que la potestad moral de

éstos era tenida por opaca. Habrá que esperar hasta la época del predominio postmoderno para que incluso su existencia misma sea cuestionada.

Así, toda limitación de la acción del académico en su investigación, docencia o expresión en general debe entenderse como un atentado a la libertad de cátedra, aunque sea contractual. Esta conclusión se vuelve a enunciar en el *Statement* de 1940, al explicar que las limitaciones a la libertad de cátedra por causas de religión u otros fines institucionales debieran estar claramente redactados al momento del contrato (AAUP, 1940), pues se trataría de condiciones especiales. Más adelante, sin embargo, el contrato ya no será suficiente, como en el famoso “Caso Curran”, en la década de los años ochenta⁷.

(i) La conclusión anterior se ve reafirmada con el tono evidentemente contrario a la existencia y permanencia de las universidades consideradas partisanas o disidentes de esta concepción de la libertad de cátedra, sin que ello constituya todavía un tema por sí mismo. La *Declaración* de 1915 afirma que el Comité no se va a pronunciar sobre si es o no deseable que existan tales instituciones, pero le parece de primera importancia que no se vistan con *falsos ropajes* (es decir, que no pretendan hacerse pasar por universidades en sentido “público-moral”). Lo anterior hace suponer que, en esta lógica, tarde o temprano debieran ser despojadas de su denominación propiamente universitaria, por cuanto no les corresponde en realidad, si persisten en su actitud. El texto se felicita de que este tipo de institución sea cada vez más infrecuente en Estados Unidos, porque cada vez se encuentran de hecho más alejadas de sus principios fundacionales, lo que es visto como una transición saludable. Algo similar se puede leer en Dewey, cuando sostiene que muchas instituciones se encuentran en un estado de transición, por cuanto, desde el punto de vista histórico, estarían atadas a un conjunto de creencias, a las cuales nominalmente todavía les deben una cierta lealtad; sin embargo estarían simultáneamente asumiendo funciones de universidad en sentido estricto, y aceptando en consecuencia obligaciones con toda la sociedad (y

⁷ Al Profesor Charles Curran se le quitó la misión canónica para enseñar Teología Moral en la *Catholic University of America*, por su posición contraria a Roma en materias de su competencia. La conclusión de la AAUP fue que la aplicación de las medidas propias de la Universidad constituyó una violación a la libertad de cátedra: “(1) Al suspender al Profesor Charles E. Curran sin consultar al Comité sobre Libertad de Cátedra y Titularidad (*Tenure*) del Senado Académico, y sin demostrar que su regreso a la enseñanza plantearía una amenaza de daño inmediato a sí mismo o a otros, la administración de la *Catholic University of America* actuó sin atender la Declaración de 1958 sobre las Normas Procedimentales para el Despido de los Académicos. (2) Excepto por los errores relativos a la suspensión, los requisitos del debido proceso en la consideración de la misión canónica del Profesor Curran fueron meticulosamente observados. (3) Al no permitirle al Profesor Curran enseñar teología en un departamento no eclesiástico de la universidad, la Administración y el Consejo de Administración, para todos los efectos prácticos, lo privaron de su titularidad sin un debido proceso y sin una causa justificada. (4) Al penalizar al Profesor Curran por causa de publicaciones sus publicaciones, que se encontraban protegidas por la política declarada de la universidad sobre libertad de cátedra y por el *Statement* de Principios sobre Libertad de Cátedra y Titularidad (*Tenure*), la Administración y el Consejo de Administración violó la libertad de cátedra del Profesor Curran. (5) La Administración, y particularmente el Consejo de Administración, falló en el caso del Profesor Curran al ejercer su responsabilidad para proteger la autonomía de la universidad y la libertad de cátedra del académico” (Committee A on Academic Freedom and Tenure, 1989, p. 38).

no sólo una parte de ella) (Dewey, 1902, p. 1-2). A mayor abundamiento, el tercer comentario de 1970 sobre el *Statement* de 1940 sostiene que la mayor parte de las instituciones ligadas a iglesias en Estados Unidos ya no deseaban ni buscaban diferir del principio de libertad de cátedra contenido en el texto de 1940.

(j) La *Declaración* sin embargo, después de rechazar el proselitismo de las universidades con una concepción diferente de la libertad de cátedra, llama a extender su propio concepto de libertad de cátedra, con objeto de que sea aceptado por todas las universidades. Por ello, sostiene que la salvaguarda de una medida adecuada de libertad de cátedra en las universidades norteamericanas requiere tanto de una clara comprensión de los principios relativos a ella, como de la adopción de ellos por parte de las universidades (AAUP, 1940, Prefatory Note).

Como comentario final, debe decirse que el gran mérito de la *Declaración* de 1915 y sus documentos posteriores es configurar un núcleo jurídico–dogmático general del derecho a la libertad de cátedra, cuya influencia ha sido determinante en la historia del concepto hasta nuestros días. Este esquema recoge el estatuto alemán e ilustrado de que el fundamento de este derecho es la intrínseca libertad del profesor, considerado como miembro de una categoría profesional –los académicos– que tendría los mismos derechos y deberes sustanciales en todas las universidades. Así, la noción de libertad de cátedra se vincula con una idea de la institución universitaria también general, que se ubica en la genealogía de la tradición ilustrada. En ella se advierte un modelo antropológico específico (primacía de la libertad), y un criterio epistemológico coherente con dicha tradición (no hay verdades que puedan ser consideradas un *primum cognitum*), lo que determina la problematización del derecho a la libertad de cátedra en aquellas universidades cuyos modelos metodológicos difieren.

Referencias

ALSTYNE, W. van. 1990. Academic Freedom and First Amendment in the Supreme Court of the United States: An Unhurried Historical Review. *Law and Contemporary Problems*, 53(3):79-154. <https://doi.org/10.2307/1191794>

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). 1915. *1915 Declaration of Principles on Academic Freedom*. Disponible en: http://www.aaup-ui.org/Documents/Principles/Gen_Dec_Princ.pdf. Acceso en: 18/07/2017.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). 1940. *1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*. Disponible en: <https://www.aaup.org/file/1940%20Statement.pdf>. Acceso en: 19/07/2017.

BARENDT, E. 2010. *Academic Freedom and the Law. A Comparative Study*. Oxford, Hart Publishing, 331 p.

BEACH, A.G. 1935. *A Pioneer College. The History of Marietta*. Chicago, Impresión Privada, 325 p.

BOYER, J. 2002. *Academic Freedom and the Modern University: The experience of The University of Chicago*. Chicago, College of the University, 96 p.

BRUBACHER, J.; RUDY, W. 2008. *Higher Education in Transition*. New Jersey, Transaction Publishers, 576 p.

CLARK, W. 2006. *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago, The University of Chicago Press, 662 p.

COHEN, A.M.; KISKER C.B. 2010. *The Shaping of American Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass, 630 p.

COMITEE A ON ACADEMIC FREEDOM AND TENURE. 1989. Reports. Academic Freedom and Tenure. The Catholic University of America. *Academe*, Sept.-Oct.:27-40.

DEWEY, J. 1902. Academic Freedom. *Educational Review*, XXIII:1-14.

ELY, R. 2006. The Establishment of the American Economic Association. In: E. EISENACH (ed.), *The Social and Political Thought of American Progressivism*. Indianapolis, Hackett Publishing, p. 41-45.

FURNER, M.O. 1975. *Advocacy & Objectivity. A Crisis in the Professionalization of American Social Science, 1865-1905*. Lexington, The University Press of Kentucky, 375 p.

HERFURTH, T. 1948. Sifting and Winnowing. Disponible en: <http://digioll.library.wisc.edu/WIReader/WER1035-Chpt1.html#Footback05>. Acceso en: 16/02/2015.

HOFSTADTER, R. 1996. *Academic Freedom in the Age of College*. New Brunswick, Transaction Publishers, 284 p.

METZGER, W. 1961. *Academic Freedom in the Age of the University*. New York, Columbia University Press, 232 p.

METZGER, W. 1988. Profession and Constitution: Two definitions of Academic Freedom in America. *Texas Law Review*, 66:1265-1322.

RIDDER-SYMOENS, H. de. 2003. Management and Resources. In: W. RÜEGG (ed.), *History of the University in Europe. Vol. II, Universities in early modern Europe (1500-1800)*. New York, Cambridge University Press, p. 154-209.

ROSS, E.A. 1977. *Seventy Years of it: An Autobiography*. Nueva York, Arno, 341 p.

VEYSEY, L. 1970. *The Emergence of the American University*. Chicago, The University of Chicago Press, 520 p.

SELIGMAN, E.R.A. et al. 1916. General Report of the Committee on Academic Freedom and Academic Tenure Presented at the Annual Meeting of the Association, December 31, 1915. *American Political Science Review*, 10(2):15-43.

Submetido: 21/07/2017
Acepto: 07/09/2017