

Límites cambiantes en la autonomía y la libertad de cátedra e investigación

Rocío Grediaga Kuri

Antes de empezar, quiero agradecer la invitación del doctor Avelar González, rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a participar en la segunda parte de esta obra comentando los aportes de tan distinguidos colegas, quienes no sólo han realizado una reflexión concienzuda y sistemática sobre el tema en discusión, sino disponen de una amplia experiencia práctica por su participación en la gobernabilidad y gobernanza de distintas instituciones del país.

Por muchos años, mi interés central de investigación han sido la profesión académica, la evolución de la Educación Superior y el desarrollo de conocimiento, por ello es desde ahí y no como experta en los temas de autonomía y gestión institucional, que me atrevo a opinar sobre el asunto. Humildemente reconozco que lejos de ser una experta como aquellos cuyos trabajos pretendo comentar, ni en términos teóricos, ni en la práctica de la gestión, respondo a la invitación de discutir distintas facetas del tema de la autonomía. Es fundamental su discusión para el desarrollo de la Educación Superior y el conocimiento científico, especialmente ante el “lapso”, “olvido” o “error” al respecto en el proceso de modificación del Artículo 3º Constitucional y la discusión en ciernes de la Ley General de Educación Superior en las Cámaras.

Dividiré este comentario en dos partes, en la primera quiero destacar y discutir los puntos de coincidencia que encontré entre las aportaciones de los trabajos de los expertos de la primera parte. En la segunda reflexiono sobre los alcances y límites de la libertad académica en el desarrollo de la docencia y la investigación, por las implicaciones de la colegialidad, la definición de regulaciones institucionales y las exigencias de la producción de conocimiento en las distintas disciplinas. Las principales regulaciones para el ejercicio de la libertad académica se desprenden de las tensiones: por un lado, entre disciplina y establecimiento, como señala Clark (1987) y las que se relacionan con la permeabilidad de las fronteras institucionales respecto a la influencia de instancias nacionales o internacionales.

Un elemento importante, que puede recuperarse en casi todos los trabajos contenidos en la primera parte del libro, es que la autonomía tiene dos grandes dimensiones, como señala Martínez Rizo: Primero, *la académica*, en dos niveles de análisis, el que refiere a la libertad de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento de los integrantes de la comunidad académica y el de las instituciones respecto a decidir quiénes formarán parte de la comunidad (procesos de selección de estudiantes y profesores), qué contenidos deben formar parte de su oferta, a cuántos puede recibirse en cada generación, qué tipo de investigación y servicios privilegian, etc. La segunda dimensión, indispensable para que exista y sea posible la primera, es *la administrativa*: la capacidad de las instituciones de gobernarse a sí mismas, decidir cómo organizarse, utilizar sus recursos, legislar sobre asuntos académicos, el comportamiento de sus integrantes y los métodos de evaluación.

Todos los trabajos coinciden también en que, si bien las decisiones académicas deben obedecer y fundamentarse en la razón académica sin la injerencia de actores e intereses externos, dichos principios no significan extraterritorialidad, es decir, las instituciones deben reconocer y apegarse a la legislación general del país en que se asientan. Por tanto, el Estado debe reconocer la autonomía de las Instituciones de Educación Superior para garantizar la libertad indispensable para el desarrollo de nuevo conocimiento; pero las IES, a su vez, tienen para cumplir con su función social que atender a las exigencias de rendición de cuentas, transparencia en el uso de los recursos del erario público y todos sus integrantes

tienen que respetar la Constitución y la legislación aplicable a todo ciudadano del país.

También se señala reiteradamente, que los alcances y límites de la idea misma de autonomía han sufrido modificaciones a lo largo de la historia en función del contexto cambiante en que se desenvuelven las instituciones. La búsqueda de autonomía y libertad de cátedra ha sido una constante desde el surgimiento mismo de la universidad en el siglo XII. Como señala Le Goff, ante la censura de la Iglesia respecto al avance de la razón frente al dogma, los universitarios se acogían al Estado para defender sus derechos. Por el contrario, cuando era el Estado el que atentaba contra dichas libertades, se buscaba la bula papal para defenderse y mantener su autonomía. Los estudiantes, por otra parte, buscaban el acceso al conocimiento a través de procesos de movilidad geográfica, para estudiar con los expertos en los distintos campos de su interés donde quiera que se encontraran. A partir del surgimiento de la Universidad de Berlín en el siglo XIX, el ideal humboldtiano de universidad de investigación se convierte en el paradigma institucional simbólico del mundo universitario moderno a nivel global. Humboldt retoma la idea kantiana de la universidad como sede de la razón autónoma ejercida y enseñada –incluso conflictivamente– por la facultad de Filosofía, frente a la tendencia profesionalizante de las facultades mayores de producir los recursos humanos demandados por la iglesia (teología) o el gobierno (medicina y derecho) (Brunner *et al.*, 2019).

Hoy, las relaciones entre el gobierno y las universidades públicas y las formas de injerencia externa tienen otra cara, pero las tensiones y riesgos para el ejercicio de la autonomía y la libertad académica no son menores por ello. La intromisión de grupos políticos que detentan ideologías e intereses ajenos a la universidad constituye no sólo un riesgo en términos de gobernabilidad institucional, sino un peligro para el desarrollo de las tareas encomendadas socialmente a la Educación Superior. El fanatismo y el dogmatismo atentan contra la misión misma de las Instituciones de Educación Superior, lo que es peligroso porque:

[...] cuando las ideas son descuidadas por los que deberían preocuparse de ellas –por los que han sido educados para pensar críticamente sobre ideas–, éstas adquieren a

veces un carácter incontrolado y un poder irresistible sobre multitudes de seres humanos que pueden hacerse demasiado violentos para ser afectados por la crítica de la razón (Berlin, 1958: 1).

Si aceptamos que la autonomía es clave para mantener el cumplimiento cabal de la tarea de la universidad, sin negar la importancia de establecer vínculos y acuerdos con sectores externos como parte de los servicios que deben ofrecer las IES a la sociedad, habría que impedir que las instituciones se plieguen acriticamente a los intereses del gobierno, los grupos económicos dominantes o diferentes fracciones o partidos políticos. La otra cara de la moneda, desafortunadamente, como señala Bernasconi (2014), es que en muchas instituciones de América Latina la autonomía se ha convertido en un fin en sí misma (concibiéndose como extra-territorialidad y rechazo a rendir cuentas), antes que ser el medio para garantizar el cumplimiento de su función como escudo para defender la libertad académica tanto de los individuos, como de las Instituciones de Educación Superior e investigación.

Como señalan De Garay y López Zárate, hay una difusa frontera y dificultades para lograr el equilibrio entre autonomía y rendición de cuentas, que se ha buscado refrendar a través de evaluaciones externas en distintos niveles. De Vries y Álvarez (2005) atribuyen la aquiescencia de las instituciones y los académicos frente a los programas de evaluación externa al “poder de la chequera”. Si hacemos un recorrido desde la crisis de los años ochenta hasta nuestros días podríamos analizar los efectos perversos de los intentos por vincular la asignación de recursos públicos en función del desempeño. Por un lado, la aceptación de mecanismos de evaluación externa en distintos niveles se deriva de la necesidad de IES y programas de estudio, como de los académicos de obtener ingresos extraordinarios debido a la contracción de recursos del presupuesto ordinario de las instituciones y la pérdida del poder adquisitivo de los salarios en términos reales.¹ Por el otro, la diferenciación de

1 Tuirán (2019) señalaba que: “El indicador del gasto federal per cápita por estudiante en la modalidad escolarizada durante los próximos años alcanzó su máximo en 2009 (a pesos constantes de 2017) y cayó hasta registrar en 2017 valores inferiores –en términos reales– a los observados en las últimas dos décadas: de 67,063 pesos en 2009, de 57,295 pesos en 2015 y de 48,615 pesos en 2017”.

asignación de los recursos públicos partió del reconocimiento de la presencia de uso inadecuado en diversas instituciones, que dio lugar a abusos y corrupción. Pero a pesar de las buenas intenciones, las medidas provisionales se volvieron permanentes y han generado efectos perversos que poco contribuyen a garantizar el buen desarrollo de la ES y el conocimiento producido en el país.

Por tanto, como señalan tanto los documentos prospectivos de la ANUIES, como las discusiones de diversos autores frente a la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Superior recientemente establecida en la Carta Magna, se requeriría un aumento significativo de la provisión presupuestal del gobierno a las instituciones, que sumada a la estabilidad multianual de recursos hiciera viable el cumplimiento de sus tareas y garantizara la posibilidad de planeación para buscar un mejor desarrollo de sus funciones. Como señalaba Tuirán (2019), *sin garantizar los recursos necesarios se corre el riesgo de que la modificación constitucional sea letra muerta*, pero también que el pleno desarrollo de una docencia e investigación de calidad se vean amenazadas por la injerencia de intereses externos.

En cuanto a si las evaluaciones externas necesariamente significan que las IES y los académicos se han sometido sin más al poder del dinero y puesto los intereses particulares sobre los de las instituciones y el desarrollo del conocimiento, conviene preguntarse qué, quién y cómo se evalúa, para poder valorar la medida en que efectivamente sus distintos niveles y modalidades representan una violación de la autonomía y la libertad académica.

Lo importante en términos del análisis del grado en que los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas estipulados en la legislación actual constituyen una violación de la autonomía y la libertad académica, tendría que ver con si incorporan o no y en qué momentos a los actores e instituciones evaluados. Es decir, si pensamos en los académicos no como individuos, sino como miembros de un grupo social, podemos denominarlo comunidad científica, comunidad, oficio o profesión académica, habría que definir la medida en que como actor social intervienen en la definición de los contenidos y los mecanismos de rendición de cuentas planteados. Hay que partir reconociendo que la lucha de poder que existe en el campo académico o científico, es decir, que dichos actores no son homogéneos, pero no es lo mismo ser evaluados por burócratas, que participar como actores sociales en los procesos de evaluación.

Tampoco es igual si la evaluación, como ocurre en la actualidad, consiste en cubrir una serie de indicadores estandarizados que poco atienden a la planeación, objetivos, condiciones y desarrollo de los grupos, que si está orientada por las decisiones colegiadas sobre la docencia o las exigencias de rigor y criterios disciplinarios del desarrollo en el ámbito de la investigación. Tanto en los PIFI's, como en las evaluaciones del PNPC se presenta una combinación de ambos, ya que dependen de la planeación, diseño de contenidos de la oferta académica y estrategias institucionales o de los núcleos académicos de selección de estudiantes y contratación de profesores. Por otro lado, el perfil y desempeño de individuos, programas e instituciones se confrontan con indicadores estandarizados, pero en su establecimiento y evaluación han participado otros miembros de las disciplinas y la profesión académica, donde prevalecería lo que Kant denominó la lucha entre facultades. Lo mismo ocurre con los mecanismos de becas o estímulos institucionales y el SNI. Podría decirse entonces que la lucha por establecer fronteras a la injerencia externa no está perdida o ha sido abandonada, pero no puede considerarse que se gane o pierda de una vez y para siempre, sino que representa una continua tensión y lucha interna por la defensa de los principios orientadores de la vida universitaria y la producción del conocimiento de frontera.

Como señala Isaiah Berlin (1958), no hay libertad absoluta, que carezca de límites o restricciones, sea ésta definida la libertad en términos negativos o positivos. La vida en sociedad impone como límite fundamental que la libertad de uno acaba donde invade la de otros, éste es el papel fundamental de los acuerdos cristalizados en las leyes que se aplican a todos en un cierto momento, que por supuesto no son fijas ni imposibles de cambiar a través de la agencia de los sujetos. Para que el conocimiento se produzca y forme parte del conocimiento socialmente acumulado, los académicos deben cumplir las exigencias de rigor teórico-metodológico y contrastabilidad empírica de sus disciplinas de referencia y son evaluados por sus pares. Pero también se ven restringidos por la regulación del uso de su tiempo en función de las instituciones en que se hallan contratados.

Por otro lado, la docencia no es una tarea aislada, sino la suma del conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje acordadas por la comunidad académica en el diseño de los planes y

programas de estudio, que son refrendados por las instituciones e incluidos en su oferta académica. Se pueden tener enfoques y perspectivas distintas, utilizar diferentes recursos y métodos de enseñanza, pero para cumplir el objetivo de formar recursos humanos dentro de un campo de conocimiento, el profesorado en su conjunto debe lograr los objetivos establecidos en el plan de estudio para las unidades de enseñanza-aprendizaje a su cargo. Así, la libertad de cátedra e investigación se ejercen dentro de marcos establecidos y cambiarlos implica una discusión sobre ellos con el conjunto de los participantes, en caso contrario se pone en riesgo el objetivo aceptado por la comunidad académica y los estudiantes que decidieron inscribirse al programa.

Para las instituciones, como señalaba Adrián Acosta, se presentan tensiones y tampoco aquí las fronteras están fijas. En la toma de decisiones, cualquiera que sea la forma de gobierno en las instituciones, habría que considerar que la dinámica de demandas internas y restricciones externas que enfrenta el gobierno universitario es la característica dominante del significado y prácticas existentes de la autonomía universitaria mexicana. Las tensiones características en el nivel de las IES son entre democracia y eficiencia en la toma de decisiones. Entre la defensa de la autonomía y la necesidad de rendir cuentas y ser transparentes en el uso de los recursos recibidos, sean éstos del erario o de fuentes privadas como en las IES particulares. Las IES y los grupos académicos buscan compensar la influencia externa diversificando las fuentes posibles de ingresos para disminuir la dependencia de un solo proveedor. Pero la lucha central debiera ser por lograr la garantía de provisión de montos adecuados y no condicionados de recursos públicos, que permitan desarrollar las actividades universitarias apegándose a la razón académica.

Referencias

- Acosta, Adrián (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Revista Sociológica*, Año 17, (49).
- Acosta, Adrián (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

- Berlin, Isaiah (1958). *Dos conceptos de libertad*. Inaugural lecture en la Universidad de Oxford, 31 oct. Clarendon Press. https://www.u-cursos.cl › derecho › material_docente/bajar?id_material=363161
- Bernasconi, Andrés (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del estado y la sociedad. *Páginas de Educación*, 7(2). Recuperado el 10 de julio de 2020 en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168874682014000200003&script=sci_arttext&tlng=en
- Brunner, J. J.; Labraña, J.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140, doi:10.5944/educXX1.22480
- Clark, Burton (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM-Coordinación de Humanidades/M. Á. Porrúa.
- De Vries, Wietse y Germán Álvarez (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la Educación Superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(2), (134).
- Le Goff (1993). El siglo XIII. La maduración y sus problemas. En *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: GEDISA.
- Tuirán, Rodolfo (2019). Obligatoriedad y la gratuidad de la educación superior. ¿A qué costo? *Blog de Educación, Nexos*. 20 de marzo. Recuperado el 20 de marzo de 2020. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1696>