

Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad

**Transformaciones en cuatro universidades
latinoamericanas**

CARLOS MIÑANA BLASCO

Doctor en Antropología Social y Cultural, magíster en Educación.

Profesor de la Universidad Nacional de Colombia.

camina@cable.net.co

**Academic freedom, collegiality, autonomy and
legitimacy: changes in four Latin American
universities**

EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Resumen

En este artículo se analizan comparativamente los procesos de configuración de autonomía y legitimidad universitaria de algunas grandes universidades públicas de América Latina en estos últimos veinte años, en relación con la libertad de cátedra y la colegialidad. El foco de análisis está en la Universidad Nacional de Colombia (UNC); las otras tres universidades (Universidad de São Paulo, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires) sirven de contraste para mostrar la diversidad de los procesos que se presentan en las universidades en Latinoamérica. Se basa en una revisión de la normativa institucional, en documentos producidos por cada una de las universidades y en trabajo de campo (entrevistas, grupos de discusión, observación) durante 2009-2010, gracias a la financiación de Colciencias y de la UNC. En la investigación participó un numeroso equipo de profesores y estudiantes de la UNC. Si bien en la investigación que está a la base de este artículo se hizo una revisión amplia de la prensa en estos cuatro países, e igualmente se hizo trabajo de campo sobre las percepciones de los estudiantes, estos aspectos no se desarrollan aquí por razones de espacio. El texto argumenta que la formación ha sido la misión fundamental de las universidades; sin embargo, en estos últimos años la legitimidad y autonomía se están situando en la investigación y en nuevas modalidades de extensión. En segundo lugar se plantea que el fundamento de la autonomía universitaria reside en la libertad de cátedra y la libertad de estudio; no obstante, cambios recientes, sin cuestionar las libertades académicas, han orientado el núcleo duro de la autonomía en otras direcciones (competitividad, rendición de cuentas, etc.). La legitimidad se ha desplazado de los valores de la formación hacia otras esferas (investigación, competitividad laboral, marketing, etc.). Igualmente, el artículo desesencializa los conceptos de formación y de docencia, mostrándolos como un acumulado histórico complejo y no muy coherente, y problematiza las relaciones entre la libertad de cátedra y la autonomía institucional. Finalmente, llama la atención sobre el debilitamiento de la colegialidad en estas universidades, debilitamiento que a futuro tendrá un impacto importante en su autonomía académica y en su legitimidad.

Palabras clave: autonomía universitaria, legitimidad, colegialidad, educación superior, Colombia, Latinoamérica, formación universitaria, docencia universitaria.

Abstract

This article comparatively analyzes the academic autonomy and legitimacy of some large public universities in Latin America, in relation to academic freedom and collegiality. The focus of analysis is in the Universidad Nacional de Colombia; the other three universities (Universidad de São Paulo, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires) serve as contrast to show the diversity of processes that occur in universities in Latin America. This paper is based on a review of institutional policies, on documents produced

by each university, and fieldwork (interviews, focus groups, observation) during 2009-2010, thanks to Colciencias and National University of Colombia funding. The research involved a large team of professors and students at this institution. The article argues that teaching has been the fundamental mission of universities; however, legitimacy and autonomy are placed now in research process and in new forms of extension. Second, it argues that the foundations of university autonomy have been the academic freedom and the freedom of study; however, recent changes have focused the core of autonomy in other directions (competitiveness, accountability...). Legitimacy has shifted from the values of teaching into other areas (research, competition for jobs, marketing...). Similarly, this paper de-essentializes the concept of teaching, showing it as a complex historical cumulative concept, and not very coherent. In addition, it problematizes the relationship between academic freedom and institutional autonomy. Finally, it draws attention to the weakening of collegiality in these universities and its impact on their academic autonomy and legitimacy.

Key words: university autonomy, legitimacy, collegiality, higher education, Colombia, Latin America, university training, university teaching.

Delimitación conceptual desde una perspectiva histórica

El artículo se centra en la autonomía universitaria en su dimensión académica, dejando por fuera aspectos de vital importancia pero que se han abordado con mayor frecuencia como, por ejemplo, gobierno o financiación. Incluso la dimensión académica resulta un fenómeno muy amplio, por lo no se abordan aquí la libertad de estudio de los alumnos ni la autonomía de las universidades para seleccionar a estudiantes y profesores, para darse sus planes de estudios, para establecer sus formas de evaluación, las condiciones para la graduación de los estudiantes y para promoción de los profesores. Nos concentraremos, pues, en el sentido de la formación universitaria, en sus transformaciones y relaciones con la investigación y la extensión, en la libertad de cátedra, y en las relaciones entre estos aspectos y la legitimidad institucional.

Evitamos adoptar de entrada un concepto de formación o de libertad de cátedra, pues dichos conceptos se han transformado radicalmente conjuntamente con las universidades. Por ello, en esta primera sección presentamos de forma muy sintética, tomando algunos hitos de la historia de las universidades, las transformaciones del concepto de formación, enseñanza y docencia, mostrando igualmente las transformaciones del concepto de libertad de cátedra en relación con la autonomía. En este breve recorrido señalaremos igualmente la forma como se han venido reconfigurando las relaciones entre formación, investigación y extensión.

La universidad medieval

La universidad medieval era básicamente un centro de formación moral y religiosa. El libro –y especialmente el sagrado– era referente de verdad y la fuente del conocimiento en que se basaba la formación. El método de enseñanza, la escolástica, era un sistema eminentemente especulativo que se basaba en el principio de autoridad de los libros y de la interpretación del maestro (*magister dixit*). Por eso, las estrategias pedagógicas consistían en la lectura (*lectio*), que era una lectura comentada, glosada, pública (lo que hoy diríamos “la clase”; en inglés hoy se dice *lecture*); la copia o transcripción de los textos y de las glosas de los maestros (*dictatio*), los actuales manuales o notas de clase; la *quaestio*, que partía de las dudas y dificultades frente al texto planteadas por el maestro o los estudiantes y que permitía fortalecer las capacidades argumentativas; igual función cumplía el debate (*disputatio, pro et contra*), es decir, un enfrentamiento de tesis y posiciones bastante ritualizado entre dos maestros o grupos de estudiantes (del cual derivaría la actual sustentación o defensa de la tesis, las presentaciones públicas de los estudiantes, los paneles y seminarios).

El surgimiento de las universidades en Europa tiene lugar en un contexto en que se empiezan a presentar fuertes conflictos en la segunda mitad del siglo XI entre los poderes políticos (*imperium*) y los poderes religiosos (*sacerdotium*), así como la emergencia del poder del saber (*studium*) (Borrero Cabal, 2004:64). Por ello, las universidades se denominaron inicialmente *studia*. *Universitas* se refería a los gremios y cofradías en general, incluyendo a las asociaciones de estudiantes en torno a uno o varios maestros, desde 1219. Luego este término pasó a ser exclusivo del mundo de los estudiantes y profesores (ídem, 65; Tünnermann, 2004:114). En esa época se adoptaron básicamente dos modelos en un *continuum*, cuyos extremos eran el de Bolonia y el de París. El primero, liderado por los estudiantes (*universitas scholarium*), que tuvo su origen en los gremios y fundamentado en las libertades académicas de los estudiantes (gobierno, extraterritorialidad, privilegios y derechos de los estudiantes incluso extranjeros); el segundo, que partió de las escuelas catedráticas y monacales, promovido y gobernado desde la jerarquía eclesiástica o civil y centrado en los maestros (*universitas magistrorum*) (Tünnermann, 2004:116). La libertad de cátedra y de estudio en esta época tiene un carácter más colectivo, es una conquista del gremio de estudiantes o de profesores y, obviamente, no hace referencia a las libertades individuales propias del pensamiento ilustrado posterior.

El contexto de la Reforma protestante dio origen a varias universidades confesionales en Europa central (Ginebra, 1558, fundada por Calvino; Marburgo, 1527, Konigsberg, 1524, etc.). Los reformadores cuestionaron duramente la escolástica por introducir ideas paganas (la filosofía griega) en la interpretación de la Biblia y del cristianismo (Comenio, 1983, cap. XXV). La Contrarreforma, por su parte, no abandonó la filosofía y se asentó en las antiguas universidades españolas, aunque también se crearon otras nuevas con este nuevo espíritu, especialmente Alcalá de Henares.

El modelo de la Universidad de Salamanca –basado en el modelo de Bolonia– fue el que inspiró al comienzo las universidades coloniales en Hispanoamérica (Tünnermann, 2004:117). Después de la Contrarreforma se fue imponiendo el modelo de Alcalá de Henares basado en la idea de “convento-universidad”, donde el prior del convento era igualmente el rector. El modelo de Alcalá fue el adoptado por las órdenes religiosas (dominicos, jesuitas y agustinos) y el de Salamanca por las universidades “reales”, “imperiales” o “públicas” (Lima, México). Esos dos esquemas “prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades ‘estatales’ y ‘privadas’ (fundamentalmente católicas)” (ídem, 123).

La universidad moderna liberal

Desde el siglo XVI se intensificaron las críticas al modelo escolástico, iniciadas por los reformadores como ya lo señalamos anteriormente, pero también por la influencia de las ideas del Renacimiento, desde donde se abogaba por una enseñanza más práctica, útil y que se refiriera a problemas menos especulativos o basados en experiencias de tipo empírico (Montaigne, 2003 [1580], cap. XXV; Comenio, 1983 [1630]). En la Ilustración se fortaleció “el rechazo de los métodos escolástico-metafísicos para volverse hacia los estudios pragmáticos y saberes útiles”. El control regio de las universidades en esta época fue una de las estrategias para contrarrestar el excesivo poder eclesiástico (Salguero, 1997:22).

Ligado a las transformaciones anteriores, desde finales del XVIII se consolida un nuevo fundamento para la libertad de cátedra: las libertades individuales liberales y el “uso público de la razón”.

Aquí hay limitaciones a la libertad por todas partes. ¿Pero qué limitación es acaso un obstáculo para la ilustración? ¿Cuál no, sino que incluso sea capaz de estimularla? Yo respondo que el uso público de la razón debe ser siempre libre y éste sólo puede lograr realizar la ilustración entre los hombres. (Kant, 2003 [1783]:5)

Estas nuevas propuestas van a incorporarse en los dos nuevos modelos universitarios que surgirían en el siglo XIX, en el marco de la formación impulsada por los recién creados Estados nación y los imperios coloniales. El primer modelo, heredero de una tradición más autoritaria como la de París, va a ser la Universidad Napoleónica (1806), al servicio del Imperio y orientada a formar sus cuadros y funcionarios (profesiones); la educación va a ser una función del Estado. El segundo modelo va a ser la universidad alemana o humboldtiana de investigación (Universidad de Berlín, 1810) que, si bien incorpora también las profesiones e igualmente es estatal, se orienta mucho más hacia la investigación y la producción de conocimiento.

Los saber-hacer (gremios, talleres, laboratorios, escuelas de arte, conservatorios) van a ser incorporados a las nuevas universidades. En este contexto, la formación se concibe como más práctica, experimental, optimizadora. Se basa en una confianza ciega en la razón y los valores religiosos se reemplazan por una moral ciudadana. A las estrategias pedagógicas de la universidad medieval (lectura, escritura, debate) se añaden los laboratorios, prácticas, salidas de campo, museos y, en el caso de Berlín, el seminario alemán o investigativo.

En el modelo napoleónico, centralista, autoritario y tecnocrático, la autonomía institucional y la libertad de cátedra van a ser debilitadas. Caso contrario va a ser el modelo humboldtiano, que fue una reacción y una

conquista de los académicos frente a la cooptación de las universidades alemanas por los gobiernos estatales locales (los Länder) y por las facciones religiosas en el contexto de la Reforma en el siglo XVI. “El primer texto constitucional en que se garantizaba la libertad de la ciencia (*Freiheit der Lehre*) fue en la Constitución Imperial de la Iglesia de san Pablo de Frankfurt, en 1849 (artículo 152)” (Salguero, 1997:44). La constitución alemana de Weimar en 1919 (artículo 142) recogerá esta tradición: “El arte, la ciencia y su docencia son libres. El Estado les concede su protección y participa en su fomento”.

“Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra –como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX– y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas” en el siglo XIX (Fronzini, 1971:276). La autonomía se orienta más a la relación de la institución con otros poderes, mientras que puede haber universidades autónomas que restringen la libertad de cátedra en contextos autoritarios.

Ligada a la libertad de cátedra está la inamovilidad de los profesores, que ya aparece consagrada, por ejemplo, en un Real Decreto del 4 de agosto de 1836 en España. En este contexto surge a comienzos del XX el debate sobre si los profesores como funcionarios se deben al Estado o son autónomos y libres. Los juristas alemanes propusieron que se concibiera la libertad de cátedra como “una institución y no como una libertad individual [...] se protege la ciencia en su sentido idealista y total [...]. A quien se trata de defender no es al científico concreto, sino a la propia ciencia” fortaleciendo la autonomía institucional universitaria (Salguero, 1997:54-55).

En el pensamiento de los filósofos alemanes del XIX se distingue entre “las libertades académicas individuales, de enseñar, la *Lehrfreiheit*, ordinariamente conocida como libertad de cátedra, y la de aprender, la *Lernfreiheit*” (Borrero, 2004:68). Humboldt (1810) distingue igualmente entre el concepto *Wissenschaft* (saber, aprendizaje, ciencia), supradisciplinar, que corresponde a un erudito formado y *Ausbildung* (*formation* en francés) que conjuga educación y formación, desarrollo profesional. Con *Akademische Freiheit* (libertad académica) se refiere tanto a los estudiantes (*Lernfreiheit*) como a los profesores (*Lehrfreiheit*), e incluye la libertad de cambiar de materias y de suspender, concepto ajeno al sistema británico o anglófono más sujeto a presiones académicas y que se centra en la libertad del profesor (Barnett, 2008:146-147). Para Humboldt “las universidades deben plantear la docencia como si constara de problemas todavía no resueltos y, por tanto, siempre en ‘modo de investigación’” (*forschendes Lernen*) (idem, 148; citando a Humboldt).

En el medio británico las universidades (Oxford, primero, y luego Cambridge) adoptaron inicialmente el modelo parisino. Desde el punto de vista de la enseñanza, la característica de “oxbridge” es una enseñanza más individualizada y centrada en el trabajo del alumno gracias al sistema de tutorías en el que los estudiantes mantienen debates con los tutores y escriben unos tres ensayos por mes. En Oxford no se usa el término “enseñanza” o “docencia” (*teaching*) para referirse a las tutorías (ídem, 98). Estas tutorías, si bien son parecidas al seminario alemán, no son tan rigurosas ni llevan los mismos protocolos (ídem, 148).

En Estados Unidos, después de las escuelas coloniales y los *old colleges* “que imitaban los Colleges independientes de Oxford, pero afines a las diversas confesiones religiosas que les dieron origen” (Borrero Cabal, 2004:68), aparecen las nuevas prestigiosas universidades que seguirían el modelo británico “oxbridge”. La incorporación jurídica del concepto *academic freedom* en Estados Unidos se remonta a 1860,

[...] fecha en la que el profesor Morgan Hart regresó de Alemania y escribió un tratado sobre las universidades de este país. Con esta obra se incorporaba al contexto de la universidad norteamericana la “Lerhfreiheit” (libertad de enseñar) alemana, asociada a la investigación metódica de la ciencia (Wissenschaft). (Salguero, 1997:46)

Si bien la libertad de cátedra como se concibe en el XIX tiene su fundamento en la tradición liberal burguesa de los derechos y libertades individuales (libertad negativa, expresar sus opiniones sin ser censurado) consagradas en las primeras declaraciones de derechos (norteamericana y francesa a finales del XVIII), en realidad se va configurar propiamente como tal desde la tradición alemana; es decir, en el marco de los derechos públicos subjetivos (“derechos públicos concedidos a los individuos pero no de un modo originario y autónomo, sino derivados de la pertenencia del individuo al Estado”) elaborados por los iuspublicistas alemanes. Es decir, se exige una política activa por parte de los poderes públicos para garantizar y fomentar el derecho (ídem, 52). En la tradición anglo y en las universidades privadas va a tener mucha más influencia –incluso hasta hoy– la perspectiva propiamente liberal de las libertades individuales, pero en el mundo de las universidades públicas financiadas por el Estado, el peso de la tradición alemana va a ser determinante.

En la independencia de los países coloniales dependientes de España se trató de impulsar el modelo napoleónico, pero en realidad terminó en la mayoría de los casos destruyendo las universidades existentes reduciéndolas a facultades profesionales aisladas, burocratizándolas y haciéndolas depender del Estado (Tünnermann, 2004:124).

La universidad de masas y la universidad hoy

A finales de la década de 1960 y fruto de los grandes avances en la universalización de la educación secundaria en varios países, se produjo una fuerte presión por el acceso a las universidades por parte de los nuevos bachilleres. Los organismos internacionales y las políticas desarrollistas impulsaron las políticas de expansión de la educación superior también en América Latina. Estos organismos cumplieron igualmente un papel muy importante en legitimar la autonomía desde los años sesenta, delimitarla conceptualmente y caracterizarla. En 1965, la International Association of Universities (IAU), reunida en Tokio, publicó *University Autonomy. Its meaning Today* (1965). En este texto se establecen cinco dimensiones de la autonomía: 1) selección e incorporación estudiantes, 2) recursos académicos y administrativos, 3) programas académicos y pedagogía, 4) investigación, y 5) autogestión financiera.

En cuanto al concepto de autonomía y libertades académicas, en esta época se extiende y generaliza la idea del vínculo de la universidad con el Estado (Estado social) que ya había sido introducido en Alemania en el XIX. Adicionalmente y fruto en parte de la democratización del acceso, de las luchas por la autonomía en la primera mitad del siglo XX y de las luchas estudiantiles en los sesenta, se vincula la autonomía y las libertades académicas a la idea de libertad-participación o libertad inserta en una dimensión democrática (Estado democrático) (Salguero, 1997:15). Aunque en varios países latinoamericanos estas ideas van a ser truncadas por las dictaduras militares, en años posteriores resurgirán con mayor fuerza.

Desde el punto de vista de la formación, la universidad de masas no innovó pedagógicamente. Se adaptaron algunas estrategias para cursos masivos y se introdujeron algunas nuevas tecnologías en forma incipiente, como los medios audiovisuales y los primeros computadores. La revolución estuvo en el cambio de escala, en la democratización del acceso, en empezar a considerar la educación superior como un derecho, en la radicalización política y la participación, en el crecimiento de la extensión solidaria y comprometida con los más pobres, en la emergencia de la investigación-acción y en el empoderamiento de los jóvenes.

En los noventa se van a producir una serie de cambios de fondo en la concepción de la autonomía, la libertad de cátedra y la formación que, de alguna manera, son resultado de la expansión de los sistemas de educación superior, pero que suponen un cambio de rumbo piloteado desde perspectivas neoliberales y neoinstitucionales.

En primer lugar, se desvalorizó el pregrado como mecanismo de distinción. La elitización que caracteriza las universidades se desplazó

hacia los posgrados. Las especializaciones y maestrías profesionales van a cumplir la función de los pregrados y van a ser reguladas por el mercado, tanto en la oferta como en los costos. Las universidades públicas ya no forman las élites futuras ni los cuadros, y el concepto de élite también se hace más difuso. La formación en pregrado se orienta a unas competencias básicas y se acorta la distancia entre formación tecnológica y de pregrado; es menos especializada, más general, orientada hacia un trabajo flexible e inestable, lo que se concreta en la disminución de la duración de los estudios y de los costos. La investigación se desplaza hacia los posgrados, inicialmente a las maestrías y finalmente a los doctorados. La investigación va a ser regulada por estándares y pares internacionales y, poco a poco, se va convirtiendo en un proceso “semi-industrial” y muy competitivo (Barnett, 2008:82; Gibbons, 1997). En este contexto surge una nueva manera de entender la educación y el conocimiento como mercancías, algo que había sido preparado por los estudios económicos de la educación (teoría del capital humano), y se va consolidando un mercado educativo cada vez más internacionalizado y global.

En cuanto a la formación universitaria como tal, aparecen nuevos espacios y tecnologías:

- Se mantienen todas las modalidades anteriores (escolásticas, tutoriales, profesionales, de investigación y masivas).
- Se empieza a realizar un uso intensivo y extensivo de las TIC: *b-learning*, *e-learning*, bases de datos, digitalización, Internet, software de simulación, etc.
- Hay una gran expansión de la educación a distancia y se crean programas e incluso universidades completas a distancia o virtuales.
- Si bien la universidad desde sus inicios ha sido muy internacional, en este momento se intensifica la internacionalización y globalización: se estimula sistemáticamente la movilidad estudiantil y profesoral, se crean dobles titulaciones, franquicias, espacios regionales de formación, etc.
- La formación se piensa como un proceso a lo largo de toda la vida. Los estudios no son terminales ni pretenden ser exhaustivos.
- Ante un panorama muy complejo de formación y la necesidad de establecer unos estándares que estimulen la competencia en el mercado y la movilidad estudiantil, el currículo empieza a definirse, no tanto en los contenidos sino en la evaluación por competencias de tipo general o laborales.
- Se estimula el vínculo universidad-empresa y universidad-mercado en la creación de nuevos programas. En un contexto de desempleo

- generalizado, se crean observatorios laborales como una forma de realizar un seguimiento al éxito laboral de programas e instituciones.
- Se intensifican las lógicas empresariales y los criterios de eficiencia en la “gestión” académica.
 - Se promueve la competitividad global basada en *rankings*, acreditación, etc. Las universidades deben también competir por los recursos.
 - Se intenta separar la docencia de la investigación y la extensión en diferentes niveles y ámbitos¹.

Desde el punto de vista de las transformaciones de la autonomía los organismos internacionales desde los noventa promueven un cambio de concepto, articulándola con la “rendición de cuentas” y la responsabilidad social. Por ejemplo, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) habla de “disfrutar de plenas libertades académicas y de autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas”. Los Estados intensifican los mecanismos de control y se convierten en evaluadores y reguladores de los sistemas de educación superior, otorgando los recursos a las universidades en función del logro de indicadores de cobertura, calidad, productividad y eficiencia. Acorde con la exaltación de la libertad individual promovida desde el neoliberalismo, va a presentarse un fortalecimiento de las ideas liberales de la libertad de cátedra y estudio, pero entendidas desde la lógica del consumidor que elige un producto o un servicio en el mercado. Las reformas académicas promoverán la flexibilidad y la capacidad de elección del estudiante.

Las cuatro universidades latinoamericanas objeto de este estudio –Universidad Nacional de Colombia (UNC), Universidad de São Paulo (USP), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad

1. En la docencia, la investigación se relega a los doctorados; en los estatutos profesoraes se distingue entre investigadores y profesores de cátedra; institucionalmente se promueve una especialización funcional entre universidades centradas en la formación y otras en la investigación. La extensión se orienta cada vez más a la obtención de recursos frescos para el mantenimiento de las universidades y para la inversión. Los centros de extensión transforman sus dinámicas solidarias por enfoques más empresariales y de *marketing* para atraer recursos por medio de cursos, consultorías, estudios aplicados y servicios. Las prácticas estudiantiles empiezan a inscribirse en el apoyo a la venta de servicios, lo cual plantea conflictos entre las exigencias contractuales y los procesos formativos, lo que lleva finalmente a la externalización de muchos de estos servicios y a la creación de cuasi-empresas y nóminas paralelas al interior de las universidades. Como señalaron Becher y Trowler (2008), el *part-time staff* ha incrementado su influencia e importancia.

de Buenos Aires (UBA)– han sido impactadas profundamente por las transformaciones anteriores. A pesar de sus grandes diferencias y trayectorias, comparten el carácter público y el gozar una mayor autonomía que la mayoría de las universidades públicas en la región, ser las más representativas de su país por su liderazgo académico e investigativo, por la gran demanda social que atienden (suelen ser las más grandes en su país, entre 30.000 y 250.000 estudiantes), por incluir en sus programas prácticamente todas las áreas de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades, y por constituirse incluso como parte del patrimonio nacional. Estas universidades se configuraron con sus actuales características en la primera mitad del siglo XX y se consolidaron a finales de los sesenta y comienzos de los setenta en el marco de la universidad de masas. Estas características comunes son:

Su aceptación a mantener una relación de control y supervisión del Estado, en correspondencia con las políticas más generales hacia la educación superior del país, lo cual se refleja directamente en sus estructuras de gobierno. El predominio de su carácter público, gratuito (de forma relativa) y nacional. Su autonomía institucional.

La dependencia del subsidio gubernamental. Su carácter predominantemente profesionalizante y docente, y por lo tanto la vigencia de su disciplinarismo. Su fuerte administración central, en coparticipación con niveles diferenciados de co-gobierno. Su incipiente pero importante desarrollo científico y técnico. Su importancia como institución que juega un papel político siempre relevante. (Didriksson, 2003:223)

En la década de los ochenta, los ajustes fiscales y la crisis de financiación facilitaron una serie de cambios en estas cuatro universidades hacia [...] los conceptos de calidad, transparencia en la financiación, rendición de cuentas, flexibilidad curricular, equidad y pertinencia, uso y manejo de nuevas tecnologías de la información, las telecomunicaciones y producción y transferencia de nuevos conocimientos, todo ello dentro de nuevos ordenamientos jurídicos, legislativos, políticos y organizativos [..., en el contexto de la] reorientación del papel del Estado bajo la lógica de un “Estado evaluador”, que definió su papel de intervención tratando de elevar sustancialmente la calidad de los productos de investigación y de la docencia, con lo cual se promovió la competitividad y las nociones de mercado. (Didriksson, 2003:230-231)

A mediados de los noventa y por influencia del neoinstitucionalismo, las políticas en estas universidades se desplazaron hacia

[...] la evaluación y la acreditación, el uso y manejo de la contratación financiera y los programas de recursos extraordinarios, condicionados a la competitividad, el cobro de colegiaturas y el incremento de los recursos propios, la internacionalización y la intervención de los organismos financieros internacionales. (Ídem, 233)

Los actores y sus discursos: formación, libertad de cátedra, autonomía y legitimidad

Seguidamente abordamos la manera como –en el marco anterior– los profesores de las cuatro universidades perciben las recientes transformaciones de la libertad de cátedra. Para ello agrupamos sus planteamientos en torno a los polos en los que se expresan las tensiones y contradicciones: a) en primer lugar, las que provienen de las relaciones de la universidad con el Estado, con las fuerzas del mercado y con la “comunidad”, ligado a ello las implicaciones de que las universidades tengan un carácter público; b) en segundo lugar, las tensiones que se originan por los cambios que se están dando en las relaciones entre docencia, investigación y extensión; y c) finalmente, las problemáticas resultantes por la interpenetración de las diferentes autonomías (financiera, de gobierno, administrativa, académica, etc.)

Educación pública, Estado y mercado

La UNAM, la UBA y la USP, en sus estatutos, fundamentan la libertad de cátedra en la autonomía institucional y la conciben de forma colectiva; es decir, en el marco de la tradición alemana. Un profesor de la UNAM lo expresa claramente, mostrando las diferencias con el enfoque individualista y liberal de la tradición anglosajona del *academic freedom*:

No somos herederos de la otra tradición de autonomía, la que es propia más del mundo anglosajón y que tiene que ver fundamentalmente con la libertades académicas; no quiere decir que no haya libertad académica ni que sea un componente esencial de la autonomía, pero cuando se habla de autonomía se entiende sobre todo esta distancia de las universidades con respecto a los poderes del Estado fundamentalmente. (Entrevista, profesor de la UNAM).

En la UBA, ante un Estado que no se responsabiliza económicamente de la universidad, se percibe como una opción de vida y de compromiso con un espacio privilegiado de formación, de pluralismo y de debate. Además, la libertad académica se vincula experiencial y emotivamente a una historia de dictaduras militares y persecución política en la que se luchó por mantener la universidad como un espacio plural:

Pero es el sistema universitario que se ha venido gestando en estos últimos años, en donde la universidad ha perdido su autonomía, en donde te dicen lo que tenés que hacer y en donde nadie se rebela. Yo puedo hablar [...] porque yo no vivo de esto y entonces, tengo la libertad de... La universidad supone que uno se autoabastece, que sé yo, ante esta pavada lo único que hay que hacer es conseguir subsidios. La universidad nos da el habitáculo, nos da mucho, no me quejo, nos da la colaboración, nos da el teléfono, nos da el dinero, pero muchas cosas, el sitio web lo pagamos nosotros, la revista dice "Facultad" y la pagamos nosotros, es decir, la pagamos con un subsidio..., ¿por qué estamos?... Todavía hay algo que te atrae..., tal vez una rebeldía... (Fernández, 2009:175).

En la UNC, a diferencia de lo que aparece en el nivel estatutario que se orienta a una perspectiva más individual de la libertad de cátedra, estudiantes y profesores vinculan radicalmente la libertad de cátedra a la autonomía institucional en una forma integral; es decir, en su gobierno, en lo financiero, etc., y especialmente en relación con el Estado. La autonomía se concibe no como algo formal y estatutario sino como un campo en disputa, dinámico y con una historia concreta:

Creo que las reformas han sido como la punta de lanza en la restricción de la autonomía académica y lo otro, el otro cambio que veo que no que se compadece con la Constitución del 91, es la descentralización de la universidad que existió durante un periodo que posteriormente fue recogido hacia una mayor centralización y eso le quita autonomía. porque básicamente el rector se convirtió en un funcionario más del gobierno. (Grupo de discusión 1, profesores UNC)

La autonomía es una forma de libertad que es concedida y conquistada al mismo tiempo, la autonomía es una forma de libertad que conquistan las universidades modernas y en las cuales se basa su poder de darse sus propias reglas, de tener libertad de cátedra, libertad de pensamiento, libertad de investigación. (Entrevista a profesora UNC)

En 2009, en un contexto de "crisis", con marchas, bloqueos de los edificios y mítines contra las reformas y la desfinanciación de la universidad, las directivas de la UNC realizaron una encuesta a una muestra aleatoria de profesores. En dicho contexto se manifestaron altamente preocupados por el deterioro del ambiente de libre expresión de las opiniones (8,4 sobre 10), por no poder acceder a los salones (por los bloqueos y protestas estudiantiles, 8,5). Igualmente se apreciaba un rechazo significativo a los grafitis políticos (53% de los profesores). Sin embargo, no desaprobaron

las marchas de protesta, pues únicamente las rechazaron el 9% de los profesores (Universidad Nacional de Colombia, 2009).

El ejercicio de la autonomía desde la docencia y la construcción de la legitimidad, algunos profesores y profesoras, lo experimentan desde una opción política bastante explícita:

Profesor: Para mí, la legitimidad universitaria se fundamenta en construir un tipo de sujeto político que pueda construir la utopía en el mundo posfordista. A eso me la juego yo [...]. En lo de la legitimidad creo que sí hay un peso de esa tensión y esa relación de la universidad como parte del Estado central, y lo que se está viendo es de que desde hace mucho tiempo las políticas del Estado central necesitan transformar la Universidad Nacional para que sea legítima con esa forma de desarrollo de las políticas. (Grupo de discusión 1, profesores UNC)

Los profesores no se refirieron en las entrevistas y grupos de discusión a las posibles restricciones de la libertad de cátedra provenientes de las nuevas relaciones de las universidades con el mercado, ni tampoco mencionaron las relaciones de la docencia con la comunidad. El enfrentamiento se produce con el Estado, que financia parcialmente e inadecuadamente, que exige resultados y que pide rendición de cuentas. Únicamente se aprecia una cierta tensión para legitimarse con “la sociedad”, lo cual implicaría una formación más pertinente.

Relaciones entre docencia, investigación y extensión

Un primer aspecto a señalar es, como hemos visto anteriormente, la complejidad y diversidad de estos tres conceptos, lo cual implica ser muy cuidadosos a la hora de referirnos a sus relaciones en general.

Un reciente estudio realizado en la UNC por la Vicerrectoría Académica, con la intención de regular la docencia y establecer criterios de eficiencia, se estrelló con una compleja realidad que le llevó a concluir que “se evidencia con gran certeza la dificultad para hallar una variable institucional que permita comparar la labor docente en la Universidad Nacional de Colombia” (Lammoglia y Ruiz, 2010:167). En primer lugar, la UNC es una institución con ocho sedes en lugares muy dispares de la geografía nacional, en los que las condiciones son también muy diversas, lo que afecta directamente la docencia. Esta característica de multisedes distantes y especialmente en zonas de frontera, es muy propia de la UNC y no la encontramos en las otras tres universidades, dos de las cuales no ostentan el adjetivo de “nacional” sino que llevan el nombre de una ciudad (UBA y USP).

En segundo lugar, y esto sí lo comparten las cuatro universidades, son macroinstituciones que incorporan prácticamente todas las disciplinas y

profesiones de nivel universitario, y los niveles más altos de formación en el país (doctorados), algo menos frecuente en las universidades públicas de provincia y mucho menos en las universidades privadas y tecnológicas. Tal diversidad de disciplinas y profesiones, así como los niveles de formación, exigen igualmente una gran diversidad de formas de enseñanza, de investigación y de extensión.

Así mismo, las formas organizativas que adoptan las disciplinas y profesiones en cada universidad o sede terminan afectándolas; por ejemplo, es distinta la docencia y su articulación con la investigación y la extensión si la astronomía está a cargo de un Departamento de Física o de un observatorio astronómico; o si un curso sobre género lo ofrece un Departamento de Sociología o uno de Trabajo Social.

Finalmente están las asignaturas, que también muestran una gran diversidad. En el estudio mencionado de la UNC

[...] puede llegar a haber más de [...] 720 tipos distintos de asignaturas. Estas asignaturas incluyen cátedras [...] con 1.176 inscritos [...], pero también [...] 436 asignaturas con un solo estudiante inscrito [...]. Con intensidades que pueden ir desde las 50 horas semanales de la clínica de cirugía maxilofacial hasta las 420 asignaturas cuya intensidad es de una hora a la semana. (ídem, 20)

Qué decir si añadimos las modalidades presenciales, semipresenciales y virtuales, teóricas, teórico-prácticas y prácticas.

La diversidad de asignaturas tiene su correlato en la planta docente, que es muy compleja en todas las universidades. El número de modalidades de vinculación y de estatutos se ha incrementado recientemente por las políticas de flexibilización y precarización del empleo, y la tercerización. En la UNC hay diez dedicaciones (tiempo de trabajo) docentes y dos estatutos (uno para los vinculados antes de 2005 y otro para los demás). Si se tiene en cuenta el nivel de formación de los docentes, la variedad crece a 210 posibilidades. Si además consideramos la diversidad disciplinar por áreas, llegamos a 1.941 tipos distintos de docente (ídem, 21).

Puede parecer un poco rebuscado este ejercicio, pero la realidad lo supera. Por ejemplo, si se compara una asignatura con el mismo nombre en casi todos los pregrados como Trabajo de Grado, la diversidad es impresionante, no sólo entre facultades, disciplinas o profesiones, sino al interior de un mismo programa. Lo que el estudiante hace, lo que el profesor hace, la relación que construyen entre ellos, los métodos que utilizan, los contextos en los que se desarrolla y lo que se espera como producto final difiere notablemente. Todo esto sin entrar a considerar variables personales del profesor o del estudiante. Si esto sucede en la

más pequeña de las cuatro universidades (la UNC), es de esperar que se presente una mayor diversidad en los otros casos.

Como señala Ronald Barnett, la docencia –un fenómeno que como vimos en anteriormente es históricamente ya muy diverso– se diversifica en forma acelerada:

- Aumenta su variedad estructural (nuevos tipos de asignaturas y nuevas asignaturas).
- Aumenta la flexibilidad, aparecen nuevas disciplinas y campos de conocimiento; por otra parte, la modularización permite al estudiante experimentar una mayor variedad de estilos docentes.
- Los sistemas de gestión de conocimientos informatizados y los entornos de aprendizajes virtuales abren nuevas perspectivas.
- El paso de la docencia al aprendizaje supone una ampliación del concepto de formación: “todas las actividades y experiencias que contribuyen al aprendizaje del alumno –bibliotecas, TIC, servicios escolares, etc.–” (Barnett, 2008:87).
- En relación con lo anterior, la definición de profesor y estudiante se vuelve más compleja con la introducción de técnicas de aprendizaje entre pares y la ampliación de la variedad de profesionales vinculados a la docencia, muchos de ellos estudiantes en la misma universidad.

“Tanto la ‘docencia’ como la ‘investigación’ han transgredido sus propios límites como categorías [por ejemplo, el surgimiento de doctorados profesionales]. No obstante, en términos normativos y de dirección, se pone de manifiesto una tendencia opuesta: la separación entre docencia e investigación” (Barnett, 2008:75) en el contexto internacional. “Las fuerzas políticas están separando la investigación y la docencia, mientras que las tendencias intelectuales las unen, y los líderes institucionales están atrapados en medio del conflicto” (ídem, 77).

A pesar de este panorama tan complejo, los discursos sobre “la” docencia y sobre sus relaciones con “la” investigación y “la” extensión o integración están en boca de los actores universitarios a diario, como si estuvieran hablando de objetos claramente establecidos, delimitados y poco problemáticos.

En cuanto a la forma como se conciben las relaciones entre docencia, investigación y extensión, encontramos dos extremos. En uno de ellos la UNAM, que las separa no sólo espacialmente en facultades e institutos, sino estatutariamente en las funciones de los profesores; en el otro, la USP que las integra hasta el punto de establecer un “principio de indisociabilidad” (Artículo 207). Hay cierto rechazo en algunos profesores de

la USP que consideran que esta indisociabilidad debería darse en el nivel institucional, no tanto en cada uno de los profesores.

En las entrevistas y conversaciones con los docentes de las diferentes universidades, uno de los problemas fundamentales de la docencia es su subvaloración y desprestigio en relación con la investigación, y encuentran en este fenómeno la clave de su pérdida de legitimidad. La sobrevalorización de la investigación ha tenido un impacto directo en la docencia, pues ha estimulado la migración de los profesores del pregrado hacia el posgrado, especialmente en estas cuatro universidades líderes en sus países y que se han definido como universidades de investigación y de posgrados. El vacío dejado por los profesores más experimentados ha sido ocupado por los auxiliares de docencia (estudiantes de posgrado). La investigación, por otra parte, “permite a las universidades atraer a buenos profesores” (Barnett, 2008:83), aumenta la reputación institucional y atrae las subvenciones externas para investigación y doctorados (ídem, 84).

El prestigio se obtiene en el mundo universitario no por lo que aprenden los estudiantes sino por la reputación de la investigación del profesorado y las medidas de selección de estudiantes [en Estados Unidos, ...], esta carrera por el prestigio aumentó considerablemente los costes de la educación superior en EEUU, pero nada parecía indicar que mejorara la calidad de la docencia. (ídem, 234)

El nuevo sistema meritocrático de los incentivos [es un problema] porque paradójicamente la Universidad de Buenos Aires no entró a la ley, pero sus profesores aplican a los incentivos de investigación. Eso premia en realidad a la investigación [...] pero no premian la docencia; entonces los profesores corren con la lengua afuera para poder llegar a tiempo con sus publicaciones y eso muchas veces en detrimento de la docencia, y de poner el cuerpo en la docencia, de responder frente al alumno. (Entrevista a profesor de la UBA)

Paradójicamente, esta desconexión y desinterés por los estudiantes de pregrado en la práctica de la UBA contrasta con la mención explícita en los estatutos –única en las cuatro universidades– sobre la importancia del “contacto directo” con los estudiantes (Estatuto UBA, artículos 5 y 6). Obviamente, esto se produce en la UBA pues es la universidad que presenta un mayor grado de masificación junto a un menor grado de inversión por parte del Estado.

El caso mexicano lleva al extremo y promueve esta desconexión entre docencia e investigación. Supuestamente, la separación radical dejaría cada uno de los espacios con autonomía y legitimidad propias; sin embargo, no se percibe así:

A diferencia de muchas otras instituciones en México –y también de otras partes del mundo–, está muy diferenciada la actividad de investigación y la docencia. Los investigadores tienen por estatuto que impartir uno o dos seminarios pero no hay nombramiento que condense en una misma figura las dos actividades [...]. Sí he dado algunos seminarios [...], pero no ha sido una actividad que semestre por semestre la tenga. (Entrevista a profesor de la UNAM)

La articulación entre la formación de estudiantes (docencia) y la investigación es una iniciativa relativamente nueva en la UNAM, que se ha establecido de manera normativa y, en ocasiones, mediante el posicionamiento de docentes en los institutos de investigación; pero en la práctica, la articulación entre facultades e institutos ha encontrado resistencia por parte del personal docente de las facultades, que ven a los investigadores como una amenaza para su puesto.

Paradójicamente, a pesar del reconocimiento incluso económico de la investigación, en las universidades (a excepción de la UNAM), los docentes se quejan de que no hay tiempo para ello:

La gestión guía mucho la investigación. De cualquier forma es la enseñanza, dar clase un semestre en el pregrado, otro semestre en el posgrado, haciendo investigación escasamente los fines de semana y las vacaciones para eso. Entonces aquí cuando hay vacaciones es para eso. Es exigente. (Entrevista a profesora de la USP)

En la UNC, al igual que en la USP, se considera que la docencia, la investigación y la extensión son actividades que se complementan, pero se identifican problemas para garantizar la articulación: por una parte, el tiempo para desarrollar la docencia, la investigación y la extensión no es suficiente; por otra parte, se menciona la reducción del tiempo que se dedica a la investigación y el aumento de cursos a dictar debido a la no contratación de docentes ocasionales o cátedra dedicados a la docencia, situación ocasionada por problemas presupuestales de la universidad.

Lo principal es que se asegure que se cumplan los compromisos docentes y lo residual es la investigación, entonces no es tan autónomo, no es cierto [...]. La investigación sigue siendo el tiempo residual y sobre eso el margen de maniobra es mínimo; o sea, yo soy autónoma en el sentido de decir qué investigo pero no en cuánto tiempo le dedico. (Entrevista a profesora de la UNC)

Yo siento que de alguna u otra forma sí; digamos hay una autonomía en cuanto a que yo organizo mis cursos como quiero, organizo mis formas pedagógicas como quiero, llenamos una plantilla como ellos

quieren pero yo hago las clases como yo quiero; pues una vez cierro el salón, pues sí, yo pienso según los otros criterios y el desarrollo pedagógico, y la apuesta pedagógica de cómo yo entiendo la educación, yo creo que sí... Frente a la investigación [...], cada vez más tengo que sacar de mi tiempo, de mis cosas, para poder continuar siendo autónomo. (Grupo de discusión 1, profesores UNC)

El testimonio anterior parece sugerir que los mecanismos de financiación y evaluación están afectando más a la autonomía o libertad de investigación que a la misma docencia. La clase sigue siendo un lugar aparte, inmune a los esfuerzos de los gobiernos y las perspectivas gerencialistas por controlar la enseñanza. A pesar de todas las reformas, controles y pérdidas de autonomía institucional, los profesores saben que todas esas medidas no logran traspasar la puerta del salón y que allí tienen un territorio autónomo que poco se ha modificado hasta ahora, aunque mantenerlo tiene sus costos. La libertad de cátedra y el trabajo en un contexto pluralista, si se asume responsablemente, resulta exigente, un verdadero “reto” para el docente.

Cuando entré a la universidad, aunque venía de ocho años de trabajo en la Universidad Externado de Colombia de principios liberales, con todo el ejercicio de la libertad, libertad, aquí sentí la autonomía. Y en mi salón de clase y en el ambiente universitario viví lo que significa el reto individual, para cada individuo, para mí como persona, del ejercicio de la autonomía. Me suponía tensiones que no había vivido en otro espacio, me suponía exigencias de preparación y de cualificación del debate y me suponía un ambiente de deliberación, de discusión [...] que estimulaban el ejercicio de la responsabilidad, digamos, académica [...]. Yo no creo que la autonomía exista *per se*, sino que se construye y además es precisamente un concepto que permite cualificar ese ejercicio, ese valor de la libertad. (Grupo de discusión 2, profesores UNC)

El impacto de las políticas de investigación y de posgrados en estas cuatro universidades parece ocultar toda una serie de problemas propios de la docencia y la pedagogía. Únicamente se aprecia hoy una preocupación genuina y reflexiva para abordar lo pedagógico en la UNAM, que creó un Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), con investigaciones y publicaciones permanentes sobre la docencia universitaria y el sentido de la formación, y en la UBA².

2. En esta última, como vimos en una revisión de la prensa argentina, el tema aparece con

La interpenetración de las diferentes autonomías

Al interior de cada universidad se vive igualmente una serie de tensiones y conflictos entre las diferentes “autonomías”. La primera de ellas se da entre la libertad de cátedra individual, los intereses corporativos y disciplinares, y la autonomía institucional.

Entonces se dice que las universidades son autónomas, con todo lo que se necesita de madurez para ser autónomo, que es la idea del liberalismo; usted es libre pero responsable de su propio futuro. Ahí fue donde nosotros comenzamos a fallar; consideramos que una planta de 3.000 docentes no es suficiente para hacer lo que hacemos. Por ejemplo, tenemos el Departamento de Física más grande del mundo. Pero si se les dice que en los próximos años se le va a bajar a eso para abrir un campo nuevo dicen: “No se puede”. Eso es aterrador, cada profesor tiene que dejar su propio sucesor [...]. Es una universidad con unos saberes feudales; acá ningún rector se ha dado la “pela” efectivamente de racionalizar esta universidad. (Grupo de discusión 2, profesores UNC)

Estas tensiones se expresan también entre la libertad de cátedra y de investigación de los profesores, y la libertad institucional para dotarse de un ideario o carácter propio (Salguero, 1997:19).

Profesora. Esta institución tiene un *ethos*.

Profesor. Pero es que el *ethos* atenta contra la autonomía.

Profesora. Pero es que la autonomía no es *per se*. Es decir, la autonomía está atravesada por un supuesto que llamamos la legitimidad. La autonomía está atravesada por la responsabilidad social y yo insisto en ella. Es esa relación con el *ethos* y de mi lugar en el mundo. Si yo asumo la posición de ser una docente, de estar en una universidad pública, de desarrollar unos procesos de búsqueda del conocimiento en cualquiera de las áreas en que cada uno está inscrito –porque en el arte también se produce conocimiento– eso tiene una implicación social. Porque yo no produzco conocimiento en el vacío. (Grupo de discusión 2, profesores UNC)

Como una forma de acelerar el cambio en estas universidades se han promovido varias estrategias. Una de ellas ha sido fomentar el relevo

frecuencia en los debates. Además, en 2008 se celebró el I Encuentro sobre Producción y Trayectoria Pedagógica en la UBA, con una amplia participación de docentes de todas las facultades; en 2009, la UBA organizó el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, que se celebró en la Facultad de Derecho y cuyas memorias ocupan más de 1.800 páginas.

generacional del profesorado y el cambio de las condiciones de contratación de las nuevas generaciones. Este fenómeno ha provocado nuevas tensiones y contradicciones internas que algunos interpretan como la pugna por dos modelos de universidad, especialmente en la UNC y en la UBA:

- Una compleja situación en la que el recambio generacional se hace en un ámbito en el que coexisten en conflicto modelos universitarios contradictorios en sus valores e idearios [...].
- La presencia de reglas que “mercantilizan” la producción universitaria convirtiéndola en unidades-producto agrava esta situación, pues provoca un aumento de condiciones organizacionales de corrupción y genera un espacio fácil para que la manipulación micropolítica ocupe el lugar de los criterios axiológicos. (Fernández, 2009:173)

Sobre la presencia de distintas autonomías en la UNAM, un reconocido profesor manifiesta cómo la autonomía puede variar según el lugar que se ocupe en la jerarquía universitaria o los privilegios que se posean. En este caso, los investigadores poseen más privilegios que los docentes. En México, los institutos consideran que poseen autonomía en las decisiones académicas relacionadas con la disciplina, pero en la definición del presupuesto y el nombramiento de las autoridades universitarias la autonomía se reduce (entrevista a profesor UNAM en cargo directivo).

Algunas afirmaciones resaltan la ausencia de autonomía en la universidad. Por una parte, en los últimos años, los docentes perciben que han perdido autonomía; es decir, ni los profesores ni las facultades tienen la misma autonomía de antes y consideran que esta se encuentra sólo en el Consejo de Sede.

La autonomía ya no reposa en los profesores [...] ni siquiera en las directivas, sino que está reposada en el Consejo de Sede, con el Consejo Académico. No es un problema de los estamentos universitarios, eso es lo que yo veo en los últimos años, y como yo veo que la autonomía ha sido, por no entrar en la parte económica, digo que la parte económica, quien da el dinero también limita [...]. La facultad como tal no ha tenido autonomía, de esto surge una especie como de “rebeldía” de los profesores que también se llama autonomía. (Grupo de discusión 1, profesores UNC)

Por otra parte, se menciona la introducción en las universidades de criterios administrativos y empresariales que lesionan la autonomía, y los conflictos entre la libertad de cátedra y la homogeneización que proviene de los procesos administrativos y de la búsqueda de la eficiencia en la gestión.

Otra dimensión [de la autonomía] es la administrativa. A partir

de los setenta, cuando se produce la explosión matricular, aumentó la tensión entre las dos lógicas que coexisten al interior de las universidades públicas. Nos referimos a la lógica burocrático-administrativa [...], cuya administración recuerda más a un ministerio que a un centro de actividad intelectual; versus la lógica académica corporativa de los “académicos”, que deviene de la historia de las universidades medievales e incluso del modelo humboldtiano de universidad alemana. (Mollis, 2008:94)

Me parece que en la parte administrativa ha habido un engranaje en donde [...] la lógica [...] de la empresa se traslada a la universidad y yo ahí veo un riesgo muy grande en la parte administrativa, porque ahí no siento que sea la deliberación y la discusión la que alimente decisiones de orden administrativo y me parece que ahí se reproducen problemas grandes que contribuyen a reducir la autonomía. (Grupo de discusión 1, profesores UNC)

Profesor 1. Cuando no tenés que hacer el informe anual, hacés el informe bianual o el final, o presentas un nuevo proyecto... El objetivo fundamentalmente es que no se pueda crecer, pensar que vos estés sentado llenando papeles.

Profesor 3. Las categorizaciones... las evaluaciones... las acreditaciones...

Profesor 2. Ahora tenemos el censo anual...

Profesor 4. Después, la memoria, después, el informe del proyecto...

Profesor 3. A principios del noventa empezó esta vorágine... (Fernández, 2009:174-175)

Profesor. Los administrativos son procesos que atentan contra la autonomía [...], que van en contra efectivamente de que el profesor pueda desarrollar sus actividades. Claro que somos universidad pública y que tenemos que regirnos por lo que es básicamente un estatuto institucionalizado y lo que sea, pero todo eso no permite que haya una autonomía plena; es decir, no permite que lo administrativo se supedite a lo académico sino que lo académico se supedite a lo administrativo [...].

Profesora. Una de las partes del fundamento hipocrático es enseñar la medicina [...], desde que uno es estudiante es muy chistoso, porque uno es interno y enseña al estudiante, uno es residente y le enseña al interno y al estudiante... Es una cosa que no podían entender: que yo como profesora tenía un estudiante de pregrado de noveno semestre, tenía un interno, tenía un R1 [Residencia] y yo estaba ahí, y a todos le estaba enseñando al tiempo, eso no les cabía.

Moderador. ¿A quién no le cabía en la cabeza?

Profesora. Al programa por los créditos y para justificar las horas de trabajo nuestro, porque nos hacían unas horas de trabajo monstruosas porque unas horas eran de trabajo con pregrado, otras con residentes de un nivel y otras con residentes de otro. (Grupo de discusión 1, profesores UNC)

Para algunos profesores paulistas, la autonomía y el fortalecimiento administrativo, por el contrario, permitió el fortalecimiento académico y científico:

Os resultados de uma maior autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades paulistas foram muitos positivos e elas experimentaram um período de grande aumento de produtividade, especialmente no campo científico. A autonomia facilitou as contratações, os afastamentos para congressos, a captação de verbas para a pesquisa e para a prestação de serviços, e uma racionalização de gastos que permitiu uma melhoria de toda infra-estrutura, apesar das restrições do funcionalismo da manutenção da isonomia na questão das carreiras e, dos salários. Entretanto, ela criou também outros problemas que decorrem da forma de sua implantação. De fato, ela não resultou de um processo de reforma ampla do sistema de ensino superior estadual nem de um planejamento de sua expansão. (Durham, 2006:216)

La autonomía financiera de las universidades tiene un impacto muy fuerte en las condiciones en que se ejerce la docencia y en la docencia misma, como se percibe “dramáticamente” en el caso de la UBA:

En cuanto a las condiciones de trabajo, la falta de recursos ocupa una posición central de la situación dramática, y se presenta, generalmente, como falta de espacio, de medidas y sistemas de seguridad para el funcionamiento (sobre todo en las áreas de Ciencias Exactas y de Salud, con relación al trabajo de laboratorio o a la disponibilidad de la tecnología adecuada, garantía de asepsia y de disposición al buen trato en la atención de pacientes), pobreza por carencia o deterioro de los recursos para la enseñanza; falta de dotación suficiente en bibliotecas y servicios informáticos, y falta de apoyo que en el intercambio aparece, con frecuencia, vinculado a la tensión presentada como clásica e inmodificable, respecto a los sectores administrativos y los de maestría. (Fernández, 2009:162)

Colegialidad, autonomía y legitimidad en la formación

En este trabajo hemos argumentado, en primer lugar, que, histórica y comparativamente, la formación ha sido la misión fundamental de las universidades y que sólo muy recientemente se han incorporado formalmente la investigación y la extensión. Sin embargo, en estos últimos años la legitimidad y autonomía institucionales se están desplazando en algunas universidades hacia la investigación y hacia nuevas modalidades de extensión.

En segundo lugar hemos mostrado que el núcleo duro, el fundamento histórico y los principios que están a la base de los argumentos que justifican la autonomía universitaria residen en la libertad de cátedra y la libertad de estudio. Es decir, que la autonomía institucional, la autonomía académica, organizativa y financiera, perderían su sentido si no se orientaran y fundamentaran en la libertad de cátedra y estudio. Sin embargo, cambios recientes, sin cuestionar las libertades académicas, han desplazado el núcleo duro de la autonomía y de la fundamentación en otras direcciones (competitividad, rendición de cuentas, etc.). La legitimidad se ha desplazado de los valores de la formación hacia otras esferas (investigación, competitividad laboral, marketing, etc.).

Igualmente, retomando algunos hitos en las tradiciones universitarias occidentales (medieval, moderna liberal, de masas) y mostrando la actual complejidad del fenómeno, hemos desesencializado los conceptos de formación y de docencia, y hemos mostrado cómo lo que hoy entendemos por formación y docencia se entiende de forma muy diversa, siendo el resultado de una especie de aglomerado, de acumulado histórico complejo y no muy coherente. La investigación ha mostrado también la complejidad de las relaciones entre la libertad de cátedra y la autonomía institucional. Estas no se distribuyen de igual forma al interior de cada universidad ni se experimentan de igual modo, y tampoco en el ámbito de la formación.

El ajuste fiscal y el no incremento adecuado –e incluso reducción– de los recursos que aporta la nación a estas universidades, combinado con la aplicación de estrategias del *management* para mejorar la eficiencia y ampliar la cobertura y los servicios, ha tenido varias consecuencias. En primer lugar, la ampliación de cobertura y servicios con los mismos o menores recursos, así como el uso de las fórmulas de moda para ello, han fortalecido la legitimidad de las instituciones ante los organismos de gobierno y ante la población que apoya este tipo de medidas (Vries, 2004).

Sin embargo, los profesores han debido asumir nuevas responsabilidades y funciones, y se les ha incrementado el trabajo y la jornada laboral.

La historia de la universidad está marcada por la introducción sucesiva de nuevos espacios [...] se le ha añadido de forma sistemática a

la docencia la erudición, la investigación, la administración, actividades de intervención en la sociedad, la dirección, la explotación, la aplicación de conocimientos y, desde hace poco, un programa de “participación e inclusión”. (Barnett, 200:15)

En los años setenta, las labores se concentraban en la docencia en pregrado y, ocasionalmente, en la administración de unidades poco complejas; actualmente, los profesores deben realizar docencia con grupos mucho más numerosos en pregrado y en distintos posgrados; colaborar en programas interdisciplinarios, proponer nuevos programas; atender a estudiantes; realizar tutorías; participar en reuniones, comités y consejos; realizar investigación, publicar, asistir y presentar ponencias en eventos nacionales e internacionales; evaluar a los colegas y sus trabajos; divulgar la ciencia (prensa, radio, televisión, web); prestar nuevos servicios (consultorías, interventorías, proyectos aplicados, etc.); presentar proyectos para la obtención de recursos frescos; realizar actividades y proyectos solidarios; administrar todo tipo de proyectos, complejas y más numerosas unidades; liderar equipos cada vez más numerosos e interdisciplinarios; rendir evaluaciones, informes y cuentas; diligenciar tediosos formularios en línea para los nuevos sofisticados sistemas de información que se utilizan para legitimar a la universidad ante la opinión pública y para el control; estudiar y capacitarse permanentemente en su disciplina, en nuevos recursos informáticos, de redes y equipos, en la nueva normativa cambiante, en uno o dos idiomas extranjeros... Ante la cantidad de tareas a realizar, gran parte de su labor se orienta a coordinar el trabajo de personal asistente, casi siempre contratado temporalmente, o estudiantes de la misma universidad, es decir, un *staff* de alta movilidad, lo que implica realizar frecuentes inducciones al nuevo personal.

El incremento de los ingresos de los profesores no siempre ha sido proporcional al trabajo y en algunos casos, como en la UBA, inversamente proporcional. En varias de las universidades se han establecido dobles y triples nóminas: una como docentes, un sistema de incentivos a la investigación y otro a la extensión. Algunos profesores combinan investigación y extensión para incrementar su salario; otros apuestan a consolidar una trayectoria básicamente como investigadores, lo que les reporta reconocimiento académico (“capital científico”; Bourdieu, 1984) e ingresos adicionales (en el caso colombiano, los incentivos por investigación tienen impacto directo en el salario y en la pensión, lo cual constituye una estrategia a largo plazo); otros se concentran en la extensión y divulgación, logrando un reconocimiento en el mundo empresarial, profesional o en los medios masivos (en el caso colombiano es una apuesta a corto plazo, pues

genera bonificaciones inmediatas pero sin repercusión en el salario ni en la pensión). Independientemente de las características de los sistemas de estímulos de cada país y de las estrategias adoptadas por los profesores, ninguna de las cuatro universidades reconoce incentivos monetarios para la docencia. Adicionalmente, estas universidades lideran la creación de posgrados en sus países al mismo tiempo que soportan la presión para aumentar la cobertura en pregrado, lo que sólo ha sido posible con un incremento en las jornadas laborales de los profesores y con el desplazamiento de estos hacia el doctorado. Estas son las razones por las que prácticamente todos los profesores entrevistados señalan que estas son las causas principales de la pérdida de legitimidad de la docencia y de la calidad de la enseñanza.

En el contexto anterior ha habido necesidad de incrementar el número de profesores ocasionales y de estudiantes auxiliares de docencia. Estos profesores gozan de una menor libertad de cátedra en cuanto deben responder a las expectativas de los profesores titulares o de planta, o de las directivas del departamento o centro para continuar con su contrato. Igualmente son más vulnerables a las evaluaciones y críticas de los estudiantes.

Las nuevas tecnologías y el Internet han transformado radicalmente la investigación y su circulación, pero han tocado poco las estrategias de enseñanza. Tal vez están afectando las formas de estudio y de aprendizaje autónomo, pero todavía poco la relación profesor-estudiante. La promesa de la revolución de las TIC y la educación a distancia, que traería como consecuencia el debilitamiento de la autonomía en la enseñanza al ser los módulos elaborados por expertos distintos a los tutores y que incrementaría la legitimidad de las universidades por ampliar su oferta y su base social, es todavía muy tímida en estas cuatro instituciones líderes en sus países.

Lo anterior concuerda con las estrategias de legitimación que han adoptado estas universidades en los procesos de formación. En lugar de apuntar a ampliar significativamente su base social o a la pertinencia, han apostado a la "excelencia" y a la competitividad, a ascender en los *rankings* y en los resultados de las evaluaciones, excelencia que se logra con la exigencia, aceptando los criterios establecidos en las evaluaciones externas y escogiendo a los más capaces. En las encuestas y en las declaraciones, los discursos sobre la excelencia no dejan campo para propuestas que rompan los cánones establecidos, innovadoras, más incluyentes y pertinentes, menos competitivas, más participativas y que reconozcan los saberes locales, alternativos o no hegemónicos, como las propuestas que están surgiendo en diferentes lugares del planeta con nombres como poliversidades, multiversidades, universidades indígenas o universidades basadas en la comunidad (Inayatullah y Gidley, 2003). Las cuatro universidades

han adoptado perspectivas muy clásicas y convencionales de la formación, y muestran poca sensibilidad e interés frente a propuestas alternativas que incorporen nuevos saberes, otras lógicas, otros modos de aprendizaje y de producción de conocimiento, otros modos de acceso y permanencia.

Algunos fenómenos que enriquecen la docencia en los posgrados podrían tener también un impacto negativo en la libertad de cátedra. En primer lugar, la modularización-fragmentación de los cursos en posgrado; es decir, el hecho de que el contenido de una asignatura se reparte entre varios profesores puede ser muy enriquecedor considerando la diversidad de puntos de vista, pero también se puede perder en profundidad y en articulación de los conocimientos si no hay un trabajo fuerte de equipo entre los docentes (algo muy improbable en las actuales condiciones). La interacción profesor-estudiante también sale empobrecida, pues los encuentros son fugaces, sin continuidad. Algo similar puede suceder con el fenómeno de la internacionalización cada vez mayor de los posgrados, cuando los profesores invitados únicamente participan con una o dos conferencias, o con un módulo de una asignatura.

Un fenómeno como el anterior es un buen ejemplo de la pérdida de la colegialidad y del control de la enseñanza por parte de los profesores. Como han señalado Becher y Trowler en su libro *Academic Tribes and Territories* (2008:13-14), hay tres fenómenos ligados en este sentido: la fragmentación acelerada del conocimiento y de las disciplinas, la pérdida de importancia del departamento³ y de la colegialidad a su interior, y la desprofesionalización de la enseñanza. Barnett ha insistido en el mismo punto:

Debido a la tradición de gobierno colegial y de autonomía académica de que gozan las universidades, el profesorado todavía conserva una gran influencia en las condiciones del trabajo académico, las prioridades del sistema de recompensas y los controles sociales que moldean el comportamiento académico. (2008:231)

Si se debilita la ética académica en la autorregulación del profesorado probablemente se debilita la legitimidad. La falta de tiempo de los profesores, hoy copado como vimos anteriormente, ha afectado a las prácticas de autorregulación profesional. “Todo proceso de actuación colectiva resulta costoso en términos de tiempo individual” (ídem, 236), lo cual lleva a priorizar el tiempo individual a costa del institucional. En la práctica se produce una “colegialidad hueca”, según la cual los departamentos en

3. El nuevo estatuto de la UNC, por ejemplo, quita los programas de formación a los departamentos y los entrega a la facultad, que los administra a través de un nuevo organismo denominado Coordinación de Programas Curriculares.

teoría actúan de forma colectiva, aunque evitan las actividades conjuntas que puedan traducirse en una mejora real de la calidad de los programas académicos” (ídem, 240). Los claustros de profesores rara vez llegan a consensos, no abordan cuestiones de fondo ni promueven la responsabilidad colectiva. Al igual que ha sucedido en la esfera pública, que cumplía una función de legitimación, la colegialidad ha perdido su transparencia y hoy es un fenómeno completamente “opaco” (Freitag, 2004:192).

Adicionalmente, el asociacionismo profesional y disciplinar es muy débil en estos países, lo cual debilita aún más la colegialidad, como señala un profesor en uno de los grupos de discusión:

Lo que dice la autonomía académica es que usted se reúne con los pares y entre los pares toman la decisión de lo que se va a dictar, pero se supone que eso debe estar ligado a una comunidad científica. Las asociaciones científicas son las que en últimas regulan las disciplinas, las que fijan criterios de calidad, las que se reúnen y hacen coloquios y sacan las publicaciones y fijan los requerimientos. Esas son las que desarrollan la disciplina.

La dispersión curricular, la fragmentación disciplinar en subcampos, los programas y ofertas multidisciplinarios, las clases por módulos o conjuntas, la ausencia de debate sobre las calificaciones, los criterios y formas de evaluación de los estudiantes y de los mismos cursos, y la libre elección de materias contribuyen también a que las comunidades académicas pierdan el control de los contenidos y el núcleo de la formación de los estudiantes, en cuanto a su vinculación a una comunidad académica. Si las reuniones para abordar los asuntos de la docencia no son posibles al interior de los departamentos, mucho menos lo es para articular propuestas entre departamentos, facultades o institutos.

La colegialidad en estos últimos años ha sido afectada, además, por los choques producidos por el relevo generacional de los docentes, relevo que fue acelerado y promovido en algunas universidades con estrategias como jubilación anticipada o forzada, y convocatorias para reemplazar las vacantes diseñadas especialmente con este fin. Como señalaban en las entrevistas algunos profesores, han optado por aislarse en sus clases y en su laboratorio, evitando los conflictivos claustros y reuniones. La colegialidad y el control de la formación del pregrado por parte de los profesores han sufrido el impacto del desplazamiento de los docentes de planta hacia el posgrado. Los profesores ocasionales y auxiliares, contratados únicamente por las horas cátedra y que son los que asumen buena parte de la docencia en el pregrado, no asisten ni son invitados a los claustros y comités.

Finalmente, la incorporación de nuevas tecnologías para la administración y manejo de información de los aspectos académicos ha facilitado la administración académica y ha liberado tiempo de los profesores y estudiantes, pero ha supuesto también una pérdida de autonomía y de control en este campo, se ha despersonalizado y ubicado en un lugar indefinido donde no se sabe quién toma las decisiones, y que se manifiesta en expresiones como “no se puede, no lo permite el sistema”.

Es indudable que las cuatro universidades latinoamericanas a las que nos hemos referido en este trabajo han mejorado sus indicadores en casi todos los campos, son más eficientes, prestan más servicios, son más dinámicas, han incorporado las nuevas tecnologías de gestión e información, son líderes en sus respectivos países y han ascendido en los *rankings* internacionales. Sin embargo, hemos mostrado una serie de problemáticas en torno a la formación, la enseñanza y la libertad de cátedra, que no dejan de ser preocupantes. Fue la búsqueda de las libertades de cátedra y de estudio, junto con la asociación de estudiantes y profesores, lo que generó la *universitas*. Tal vez se podrá decir que en un mundo pluralista, democrático y donde se garantizan las libertades individuales de expresión y pensamiento, ya no son necesarias las universidades. Si todavía pueden cumplir una función como tales, esta función está hoy seriamente amenazada, no tanto por el fascismo y el autoritarismo, sino por el eficientismo y la mercantilización de la educación y el conocimiento. Los profesores y estudiantes de la UBA lograron mantener su *universitas* a pesar de las dictaduras militares. Como hemos visto en este trabajo, la lucha por la autonomía ahora es contra fuerzas más sutiles, pero sin lugar a duda serán las comunidades académicas y estudiantiles, las *universitas*, las que la lleven adelante fortaleciendo la colegialidad y el compromiso con la formación, el conocimiento y el pluralismo, razón de ser histórica de esta extraña, conservadora y molesta institución que ha sobrevivido hasta ahora los avatares de poderosas iglesias, reformadores, príncipes, soberanos ilustrados, Estados totalitarios, organismos internacionales y multinacionales.

Bibliografía

- Barnett, R. *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- Becher, T. y Trowler, P. R. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Berkshire, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2008.

- Borrero Cabal, A. “La autonomía universitaria. Breve ensayo histórico y teórico”, en: X. Zarur Miranda y Asociación Colombiana de Universidades (eds), *Autonomía universitaria: un marco conceptual, histórico, jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia. Memorias del foro internacional, junio 2 y 3 de 2004*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 2004, pp. 63-75.
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*, París, Minuit, 1984.
- Comenio, J. A. *Didáctica magna*, La Habana, Pueblo y Educación, 1983 [1630].
- Didriksson, A. “La universidad diferente: presente y futuro de la universidad de América latina y el Caribe”, en: S. Inayatullah y J. Gidley (eds), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, México, Pomares, 2003, pp. 213-250.
- Durham, Eunice R. “A Autonomia Universitária: Extensão e Limites”, en: J. E. Steiner y G. Malnic (eds), *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*, São Paulo, Edusp, IEA, 2006.
- Fernández, Lidia M. “Grupos académicos de tres universidades públicas argentinas: algunos interrogantes desde perspectivas institucionales”, en: G. C. Riquelme (ed), *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Sinergia pedagógica en universidades argentinas. Articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de los planes de estudio*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009, vol. III, pp. 139-176.
- Freitag, Michel. *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*, Barcelona, México, Pomares, 2004.
- Fronidizi, R. *La universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Gibbons, Michael, *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares, Corredor, 1997.
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (eds). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, México, Pomares, 2003.
- International Association of Universities, *University Autonomy: Its Meaning Today. Papers-7*, París, 1965, en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED092027.pdf>. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2011.
- Kant, Immanuel, *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?*, traducción de Álvaro Corral, 2003 [1783], en: http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf. Fecha de consulta: 2 de febrero de 2011.
- Lammoglia Hoyos, N. y Ruiz Rodgers, N. *Estudio de la planta docente de la Universidad Nacional. ¿Hormigas u avispa?*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- Lorenzen, Michael. “Collegiality and the Academic Library”, en: *The Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*, nº 2, 2006.
- Mollis, Marcela, “Las huellas de la reforma en la crisis universitaria argentina”, en: Emir Sader, Gentili, Pablo y Aboites, Hugo (comp), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, CLACSO, 2008, pp. 86-103.

- Montaigne, Michel de. *Ensayos*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003 [1580], en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ensayos-de-montaigne--o/>.
- Salguero, M. *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Tünnermann Berheim, C. “Autonomía universitaria en un mundo globalizado”, en: X. Zarur Miranda y Asociación Colombiana de Universidades (eds), *Autonomía universitaria: un marco conceptual, histórico, jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia. Memorias del foro internacional, junio 2 y 3 de 2004*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 2004, pp. 113-155.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. París, 1998.
- Universidad Nacional de Colombia. “Sondeo de opinión sobre la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Estudiantes, profesores, administrativos y egresados”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- Vries, Wietse de e Ibarra Colado, E. “La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 22, 2004, pp. 575-584.

FECHA DE RECEPCIÓN: 27 DE JUNIO DE 2011
FECHA DE APROBACIÓN: 20 DE OCTUBRE DE 2011