

GÉNESIS DE LA GARANTÍA DE LIBERTAD DE CÁTEDRA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y JURÍDICO NORTEAMERICANO*

EMERGENCE OF ACADEMIC FREEDOM IN THE AMERICAN ACADEMIC AND LEGAL CONTEXTS

MARÍA PAZ MADRID**

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objeto presentar los argumentos históricos que dieron forma a la garantía de libertad de cátedra en el contexto norteamericano. Se estudiarán los primeros casos de libertad de cátedra, cuya principal característica es que no fueron judicializados, sino que dieron lugar a debates en los círculos académicos. Dichos debates versaron sobre el propio contenido del concepto de libertad de cátedra, así como el papel que desempeñan las universidades y los miembros de las comunidades académicas en la sociedad. Por esta razón, se incluyen las opiniones vertidas por aquellos actores que estuvieron directamente involucrados en los casos de mayor exposición mediática. El trabajo termina analizando aquellos casos que fueron llevados ante los tribunales de justicia, donde el razonamiento de las cortes siguió de cerca los argumentos desarrollados en los debates académicos.

Palabras clave: libertad de cátedra, academia norteamericana, conflictos entre profesores y administradores.

ABSTRACT: This paper presents the historical arguments that shaped the concept of academic freedom in the American context. The first cases on academic freedom are studied, whose main characteristic is that they were not presented before a court, but rather, they promoted academic debates. These arguments addressed the very notion of academic freedom, as well as the role played by universities and academic communities in the society. Because of this, this paper includes the opinions of actors directly involved in the most famous cases. Finally, this paper analyzes judicial cases, in which courts closely followed the arguments developed in academic debates.

Keywords: academic freedom, American academy, professors-trustees' conflicts.

* El presente trabajo es parte de la tesis para optar al grado de Licenciado titulada "Origen de la Garantía Jurídica de Libertad de Cátedra en la academia norteamericana". Esta tesis se enmarca dentro del proyecto FONDECYT No. 1141143, a cargo del Profesor Raúl Madrid Ramírez, cuyo título es *El Derecho a la Libertad de Cátedra y la evolución del concepto de universidad. Tres modelos para una misma garantía*. Parte de los primeros hallazgos de la investigación fueron presentados en las XII Jornadas Internacionales de Derecho Natural, en la Pontificia Universidad Católica Argentina (2016).

** Profesora, Facultad de Derecho, Universidad de Santiago de Chile. Magister en Derecho y candidata a doctor por la Universidad de Notre Dame, USA. Dirección postal: Las Sophoras 175, Santiago. Dirección electrónica: maria.madrid.s@usach.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1034-9698>.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sigue la tesis de Raúl Madrid presentada en su artículo “El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad”, según la cual el concepto de libertad de cátedra debe entenderse a la luz de un modelo epistemológico universitario específico. En otras palabras, las distintas concepciones de universidad que “han tenido lugar a lo largo del tiempo y la historia del mundo occidental” han delineado el significado de la libertad que goza el profesor en un determinado centro universitario¹. Madrid reconoce la existencia de un modelo escolástico², un modelo moderno cuyos principales representantes son los modelos universitarios alemán y estadounidense³, y un modelo posmoderno⁴. El presente trabajo tratará sobre el surgimiento del concepto de libertad de cátedra (en adelante, LC) en la academia estadounidense. En este se presenta la evolución del concepto desde la irrupción de aquellos casos no judicializados –los primeros desde el punto de vista cronológico– hasta su reconocimiento constitucional. La importancia de seguir cronológicamente los acontecimientos que llevaron a la constitucionalización de esta garantía dice relación con que la judicatura tomó los argumentos que se desarrollaron durante la etapa en la que los casos de LC no eran llevados ante los tribunales de justicia. Así, las discusiones académicas dieron forma a la noción judicial de la garantía en comento.

La parte II del presente artículo presenta, de forma sucinta, las circunstancias en virtud de las cuales el concepto de LC fue adoptado por la academia norteamericana. El apartado III hace una exposición de los primeros casos de LC que no fueron judicializados, y posteriormente (apartado IV), se da cuenta de los principales argumentos que fundamentan el actuar de ambas partes. Como consecuencia de estos casos, se da origen a la Asociación Americana de Profesores Universitarios y la declaración de principios sobre libertad de cátedra y titularidad de 1915 (apartado V). En el último apartado se trata el caso sobre LC que consagró su protección constitucional.

Un trabajo de esta naturaleza es interesante desde un punto de vista meramente especulativo, pues hace una revisión de los principales argumentos y acontecimientos que dieron lugar al reconocimiento jurídico de la garantía de LC en Estados Unidos, durante un lapso de tiempo específico. De igual forma puede ser interesante para las actuales discusiones sobre LC, pues muchos de los argumentos esgrimidos aquí han sido invocados en las discusiones más contemporáneas sobre LC en nuestro país y en el resto de Latinoamérica. El modelo epistemológico universitario más reciente es el modelo posmoderno. La universidad posmoderna se erige como una reacción frente a los modelos universitarios que se desarrollaron durante la Edad Moderna. En este sentido, el modelo posmoderno es una síntesis de los modelos epistemológicos que se desarrollaron con anterioridad, pues tiene dentro de sí características de los sistemas universitarios que le precedieron⁵. De esta forma,

¹ MADRID (2013) p. 355.

² MADRID (2016) p. 359.

³ MADRID (2017) pp. 213-15.

⁴ MADRID (2013) p. 368.

⁵ NGUYEN (2010) p. 90-91.

tener presente las soluciones a las que se ha llegado en la historia moderna convendría para efectos de que guiar las discusiones sobre estas materias, puesto que aquí están los fundamentos del desarrollo de la noción de LC.

Por último, la originalidad del trabajo se presenta en la sistematización de argumentos de las principales fuentes históricas que dan cuenta del origen de la universidad de investigación norteamericana. Asimismo, se usan fuentes directas de los actores involucrados en el proceso de construcción de la universidad de investigación y se incluyen discursos de rectores universitarios y miembros del consejo de administración; discursos de los propios profesores universitarios, así como también columnas de opinión y artículos científicos de la época.

II. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

El concepto de libertad de cátedra como derecho subjetivo explícito comienza a existir formalmente en el contexto de la universidad alemana de la Ilustración. En virtud de esta garantía, los profesores –quienes eran empleados del ministerio de educación– podían “determinar el contenido de sus cursos e impartir los resultados de sus investigaciones sin tener que buscar la aprobación ministerial, o temiendo la reprobación del ministerio”⁶. Con todo, existe evidencia para afirmar que la noción de libertad de cátedra estuvo presente en las discusiones académicas norteamericanas, con anterioridad, al menos en un estado más embrionario. De acuerdo con Hofstadter, hay evidencia para afirmar que el concepto ya está presente en Estados Unidos durante el período anterior a la Guerra Civil, existiendo incluso ciertas sanciones para los infractores⁷. Si bien es cierto que no puede darse una definición precisa de lo que se entendía por LC en dicho periodo, al menos sí pueden identificarse dos vertientes que, a juicio de Hofstadter, constituyen el cimiento histórico de la noción en estudio: por un lado, los conceptos de tolerancia y de libertad religiosa arraigados en la cultura norteamericana; por otro, la tradición inglesa de las libertades civiles⁸, heredadas por las trece colonias norteamericanas.

Sin perjuicio de lo anterior, el término fue importado por los alumnos estadounidenses que realizaron sus estudios de posgrado en Alemania, durante el siglo XIX⁹. Durante esta época comenzó a tomar forma el modelo universitario alemán, el cual se caracterizaría, principalmente, por ser un centro de investigación dependiente del ministerio de educación¹⁰. De esta forma, se adoptó el concepto de libertad de cátedra (*Lehrfreiheit*) para que los profesores que trabajaban en las universidades públicas pudieran continuar con sus investigaciones sin coacción de su empleador¹¹. Lo distintivo del modelo alemán fue la profesionalización de la vocación investigadora. En palabras de Humboldt, “en la organización de las universidades, todo depende de la conservación del principio en que el conocimiento debe ser considerado como algo no totalmente descubierto, y que además nunca será

⁶ METZGER (1978) p. 95.

⁷ HOFSTADTER (1996) p. 262.

⁸ HOFSTADTER (1996) p. 262.

⁹ METZGER (1961) p. 112.

¹⁰ PAULSEN (1895) pp. 4, 98-101.

¹¹ METZGER (1978) p. 95

totalmente susceptible de ser descubierto, y que esto debe ser incesantemente”¹². En este sentido, la academia alemana ayudó al desarrollo del concepto de universidad al realizar “sólidas contribuciones en el plano de la investigación y de los hábitos de investigación”, así como las regulaciones hechas por el Estado en materia curricular, de publicaciones permitidas, etc.¹³. En este sentido, el profesor ya no se concebía meramente como un docente que tiene capacidades para enseñar sobre cualquier tópico, sino que debía ser responsable de guiar a sus alumnos en una materia en particular, de acuerdo a su propia determinación de los temas que se debían estudiar¹⁴. Aun cuando la universidad alemana fue una institución fundada por el Estado, mantuvo su carácter de corporación de educación al ser los propios miembros del centro educativo quienes escogían a sus autoridades¹⁵.

Al volver a Estados Unidos una vez terminados sus estudios de posgrado, los graduados de las universidades alemanas llevaron consigo el modelo de las universidades en las que estudiaron. La importación del modelo alemán de institución superior dio lugar a la transformación del sistema universitario estadounidense, período conocido como la etapa de la universidad de investigación. Las primeras universidades fundadas bajo este sistema fueron Cornell, Johns Hopkins y Chicago; en tanto que Harvard, Yale y California at Berkeley dejaron la estructura del *college*, pasando a ser instituciones de investigación¹⁶.

La noción de LC fue introducida junto con este modelo universitario¹⁷. Si bien es cierto que, formalmente, el concepto se tomó de la academia alemana, este cambió su significado respecto de su antecedente, “cuando los profesores norteamericanos comprendieron que las categorías que incluyeron [la libertad académica] no se ajustaban al sistema que idearon”¹⁸. Muy a grandes rasgos podemos identificar dos principales diferencias entre uno y otro patrón universitario.

Una primera distinción consiste en la naturaleza de la garantía. En Alemania, el término tenía rango legal y un significado preciso: este consistía en que los profesores podían determinar el contenido de sus cursos con total libertad, sin que el Estado pudiera interferir en sus labores. Mientras que en Estados Unidos, el problema central de la libertad de cátedra era de índole institucional, pues los conflictos se dieron al interior de los centros de institución superior, siendo una disputa entre los consejos de administración de las universidades y los profesores.

La segunda diferencia dice relación con los límites hasta los cuales se extiende la garantía. El profesor alemán gozaba de la garantía de libertad de cátedra dentro de los límites de la universidad. Por su parte, el profesor universitario norteamericano exigía que la libertad de cátedra también se extendiera fuera de la universidad. Dicha exigencia se basa en las peculiaridades de la academia norteamericana. Por una parte, era de opinión extendida que

¹² Discurso de Wilhelm von Humboldt, “Sobre la organización interna y externa de las universidades en Berlín”. Citado por ALBRITTON (2006) p. 3.

¹³ MADRID (2013) p. 366.

¹⁴ COHEN y KISKER (2010) p. 79.

¹⁵ PAULSEN (1895) p. 4.

¹⁶ CROW y DABARS (2015) p. 83.

¹⁷ METZGER (1961) p. 119.

¹⁸ METZGER (1978) p. 94.

la actividad académica no era solo una actividad especulativa, sino que también debe estar orientada hacia lo práctico. Durante el periodo posterior al de la Guerra Civil, la universidad no aparece como un lugar destinado exclusivamente a la contemplación, sino más bien como un sitio en cual el conocimiento pudiera serle útil directamente a la comunidad. Para Vesey, el ideal práctico que perseguían estas instituciones era poder servir a la “vida real”¹⁹. Dicho esfuerzo podía materializarse al solucionar los problemas sociales, preparando profesionales de excelencia que pudieran servir tanto en el sector público como el privado²⁰.

El nacimiento y la profesionalización de las ciencias sociales entroncó perfectamente con esta misión extra-universitaria. Por una parte, para Eisenach, los líderes del movimiento progresista de Estados Unidos fueron aquellos que cooperaron con el proceso de reestructuración de la academia norteamericana, así como con la conformación de estas nuevas ciencias del “espíritu”, y con la fundación de revistas científicas²¹. Por otra parte, la noción de profesionalización dice relación con la existencia de un determinado grupo de personas que dotan de sentido a la labor o profesión que realizan, lo que les permite distinguirse de las demás profesiones²². De esta forma, la profesionalización de las ciencias sociales estuvo sometida a una tensión entre la necesidad de plantear reformas sociales y la necesidad de producir conocimiento científico. Los economistas retratan muy bien esta descripción, pues durante la década de 1880 fue posible reconocerles como un cuerpo social distinto de otros. Los economistas más jóvenes se inspiraron en las doctrinas del progresismo, criticando a sus predecesores en materias relativas al *laissez-faire*, la propiedad privada, la competencia y el capitalismo. Se sentían especialmente inclinados a proteger al trabajador²³.

Como se explicará a continuación, las denuncias públicas que los profesores de ciencias sociales realizaron durante este periodo dieron origen a los problemas relacionados con la libertad de cátedra, pues sus críticas iban principalmente dirigidas a las grandes fortunas de Estados Unidos, las que eran las principales financistas de las instituciones de educación superior. De ahí la necesidad de extender los límites de la protección que brindaba la LC fuera de los muros de la universidad.

III. PRIMEROS CASOS NO JUDICIALIZADOS SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA

Los casos sobre LC tenían una estructura parecida: el profesor expresaba públicamente sus opiniones en materias políticas o económicas, que abarcaban todo tipo de temas: justicia de los precios, relación laboral de los obreros, el impacto de la inmigración en el mercado laboral, etc. Por lo general, los planteamientos de los profesores no eran bien recibidos por los dueños de las grandes fortunas, pues estas opiniones se oponían a sus intereses. La situación se volvía muy compleja para las instituciones de educación superior,

¹⁹ VESEY (1970) p. 61.

²⁰ CALHOUN (2009) p. 902.

²¹ EISENACH (2006) p. VII.

²² FURNER (1975) p. 3.

²³ FURNER (1975) p. 6.

pues las grandes fortunas eran la fuente de financiamiento directo, sea para crear una nueva institución, o bien, contribuir con una ya existente²⁴. Los administradores sabían que las opiniones vertidas por el profesor no serían bien recibidas por sus benefactores, lo cual podía afectar la imagen de la universidad y eventualmente comprometer las futuras donaciones. Por estos motivos, los administradores daban inicio a un período en el que se trataba de disuadir al profesor, para que moderase sus opiniones. Los administradores intentaban solucionar el problema sin que este se transformase en un asunto del que estuvieran al tanto personas externas a la universidad. Sin embargo, el profesor terminaba siendo despedido, pues se hacía muy difícil llegar a acuerdo. Finalmente, el caso termina siendo de conocimiento general y ambas partes se denunciaban públicamente²⁵.

En una columna publicada en la revista *The Arena*, titulada “Una amenaza para la libertad: los consejeros de los *colleges*”, Thomas E. Will denunció que son los magnates quienes realmente controlan a las instituciones de educación superior por medio de las donaciones que les hacen. Will también indicaba que la libertad de los miembros de dichas instituciones era más bien aparente, pues estas terminaban siendo serviles con la plutocracia que las financiaba. Si bien es cierto que las entidades de educación superior declaraban que la libertad de la que gozaban sus profesores era lo suficientemente amplia y que tendría como único objeto la búsqueda de la verdad, los hechos decían lo contrario²⁶. En esta columna, Will hace un repaso de los casos de LC más mediáticos a la fecha de publicación de su columna: (1) El Rector de la Universidad de Lawrence, George M. Steele, en 1892 fue despedido por su inclinación al libre mercado. (2) En 1984, el consejo de administración de la Universidad de Wisconsin sometió a proceso a Richard T. Ely, pues sus posturas en materias sociológicas no eran ortodoxas. (3) En 1894, I. A. Hourwich decidió dejar su trabajo en la Universidad de Chicago. El motivo de su salida se debió a que participó en una convención política y, al enterarse la universidad, se le pidió que dejase la actividad política para mantener su trabajo, cuestión a la que no accedió. (4) Se especulaba que el profesor E. W. Bemis fue despedido de la Universidad de Chicago en 1895 por su oposición a los monopolios privados. (5) Las mismas razones llevaron al despido del profesor James A. Smith del Marietta College, con la diferencia que este enseñaba en clases las doctrinas antimonopolios. (6) Al rector E. B. Andrews se le pidió que se expresara a favor de la libre acuñación de plata, o bien, que se abstuviera de emitir su opinión. Esto, pues se estimaba que su opinión real podía ser contraria a los donantes de la universidad. Andrews decidió renunciar²⁷. (7) Pareciera ser que las opiniones del profesor John R. Commons en contra de la existencia de monopolios no sentó bien a la empresa *Standard Oil*. Por este motivo, al parecer, la Universidad de Syracuse lo despidió en el año 1899. (8) El mismo año, el rector de Iowa College, Henry W. Rogers, renunció. Según Will, su renuncia tuvo lugar cuando

²⁴ De acuerdo con Metzger, la relación entre los donantes –quienes eran grandes empresarios– y los profesores se polarizó. Las acciones llevadas a cabo por ambas partes y los intereses que subyacen se traslaparon. De esta forma, se asentó en la conciencia de los profesores la imagen del empresario-patrón, como un enemigo de la libertad académica. METZGER (1961) pp. 144-5.

²⁵ VESEY (1970) p. 407.

²⁶ WILL (1901) pp. 248-9.

²⁷ BRUBACHER y RUDY (2008) pp. 312-13.

expresó sus convicciones anti-imperialistas en un acto oficial; los miembros del consejo de administración reprobaron el acto del rector, pues dentro de los asistentes se encontraban donantes de esta institución de educación superior, quienes no estaban de acuerdo con Rogers. (9) Luego de muchos años de una tensa relación laboral entre la viuda de Stanford y el profesor Ross, este último fue despedido. La lista de casos continuaba²⁸.

El caso del despido de Edward Ross retrató las tensiones que existían entre los miembros de las comunidades universitarias, por causa de las opiniones de los profesores que desafiaban el *status quo* y podían causar que los donantes decidieran no seguir dando fondos a la universidad²⁹. Por otra parte, este caso será el precedente del comité de LC de la Asociación Americana de Profesores Universitarios (AAUP, por sus siglas en inglés), en donde un tercero ajeno –la Asociación Norteamericana de Economía– se pronunció en un caso para el cual no tenía competencia. El comité terminó dándole la razón a Ross³⁰.

Gillin, quien fuera alumno de Ross, cuando comenzaba su carrera docente como profesor de una escuela rural, lo describe como un profesional comprometido con la sociología, tanto en sus clases como en sus escritos. Ross fue considerado tempranamente como un radical por sus pares³¹. Continua Gillin señalando que Ross constantemente cuestionó los dogmas, sea en materia social o económica. Asimismo, recuerda su “coraje intelectual” como una de sus virtudes: Ross, en su calidad de académico, se sentía completamente libre para expresar sus opiniones, pues estas estaban basadas en un estudio meticulado. Por este motivo, Ross se negaba tajantemente a retractarse, pues sus opiniones no eran algo antojadizo, sino todo lo contrario³². Pudo haber sido este derecho que creía tener el que lo alejó de la Universidad de Stanford. Las primeras discrepancias entre Ross y Jane Stanford –la viuda heredera de Leland Stanford, fundador de la Universidad de Stanford, y única integrante del consejo de administración– vinieron cuando Ross trabajó activamente para los demócratas durante la campaña electoral de 1896. Este hecho trajo como consecuencia la dictación de un decreto en el cual Jane Stanford prohibió a los académicos participar en cualquier actividad política³³. Stanford fue más allá, y en privado le pidió a su Rector, David Starr Jordan, que despidiera al profesor Ross. Jordan, sin embargo, no accedió a la petición ya que estimaba que, de hacerlo, se produciría un escándalo, tal como sucedió con el despido del profesor Bemis de la Universidad de Chicago³⁴.

Después de muchos años de malos entendidos, Ross fue despedido en 1900. El antecedente inmediato fue la participación de Ross en una concentración, en la que manifestó

²⁸ WILL (1901) pp. 255-57. De acuerdo con Metzger, probablemente Will estuvo en un error respecto del despido de Steel, puesto que él renunció en 1879, de forma voluntaria, de acuerdo con su último reporte. En los casos de Stockbridge, Hourwich y Rogers no hay suficiente evidencia para afirmar que esa fue la causa de su despido. Respecto a la destitución de Bemis, la justificación de Will solo se basó en los argumentos de Bemis. METZGER (1961) pp. 148-9.

²⁹ VEYSEY (1970) p. 400.

³⁰ BRUBACHER y RUDY (2008) p. 319.

³¹ GILLIN (1937) pp. 536-7.

³² GILLIN (1937) p. 538.

³³ Esta prohibición solo le fue aplicada a Ross, ya que ningún otro profesor estaba involucrado en alguna actividad política pública. SAMUELS (1991) p. 184.

³⁴ VEYSEY (1970) pp. 400-01.

públicamente su oposición a la inmigración asiática, puesto que era una mano de obra más barata que le quitaba el trabajo a los nacionales, especialmente en la construcción de obras públicas. La situación fue especialmente delicada puesto que Leland Stanford construyó su fortuna gracias a la explotación de ferrocarriles.

En mi opinión, son tres las características principales que comparten los casos sobre libertad de cátedra. En primer lugar, la naturaleza del conflicto pareciera corresponder al área del derecho laboral más que una cuestión sobre libertades civiles. En segundo lugar, fueron los profesores de ciencias sociales, en su afán por ayudar a solucionar los problemas de la comunidad, quienes enfrentaron este tipo de problemas. Por último, como corolario de lo anterior, la libertad de cátedra en el modelo norteamericano se extiende más allá de los límites físicos de la institución de educación superior, a diferencia del modelo alemán.

Pareciera ser que el conflicto entre ambas partes tiene clara naturaleza laboral, pues lo que se discute es la naturaleza de los servicios que los profesores prestan, el contexto en el cual se desarrolla su actividad, y la relación que existe entre el cumplimiento de las funciones docentes con el fin que la institución de educación superior persigue. A primera vista, los conflictos de libertad de cátedra parecieran ser una simple oposición entre administradores y docentes. Con todo, dichos problemas dicen relación con la estructura de poder en las nacientes universidades de investigación, dada la gran envergadura de recursos que las universidades empezaron a tener. Por este motivo, fue necesario que los administradores contaran con grandes capacidades de gestión, y no necesariamente que contaran con grandes competencias docentes o de investigación. Estas circunstancias generaron roces en las relaciones entre profesores y gestores. Para Metzger, los profesores universitarios consideraban que la naturaleza de su estatuto era ser considerado simplemente como un empleado, quienes estaban gobernados por una jerarquía administrativa ajena a sí, pues los consejos de administración no son elegidos por los profesores. Dicha composición se alejaba, en su opinión, del fin de la búsqueda de la verdad y la investigación científica³⁵. El surgimiento de la noción de LC estuvo íntimamente ligado a la seguridad en el ejercicio del cargo como profesor, pues los docentes esperaban no tener represalias por las opiniones que cuestionaban el *status quo* y que no eran bien recibidas por los donantes de las universidades³⁶. Si bien es cierto que los docentes universitarios buscaron ampliar su poder y representación al interior de sus centros educativos, esta demanda no tuvo una gran acogida, pues la estructura universitaria de la nueva universidad de investigación ya estaba firmemente establecida, lo que implicó que la distribución de las competencias y del poder ya estaba bien asentada³⁷.

Como se desprende de la lista de casos presentados anteriormente, los conflictos sobre la LC se desarrollan en materias políticas y económicas, teniendo como protagonistas a docentes del área de las ciencias sociales. Fueron estos quienes influyeron en el proceso de construcción de la noción en estudio, puesto que creían que, así como los científicos empíricos tenían la capacidad para transformar la realidad circundante, así ellos podrían in-

³⁵ METZGER (1961) p. 124.

³⁶ Esto corresponde a la exigencia por la titularidad (*tenure*) por la que muchos profesores abogaron, y que posteriormente tendrá reconocimiento en la Declaración de Principios de 1915 de la Asociación Americana de Profesores Universitarios.

³⁷ VESEY (1970) pp. 392-3.

tervenir en los asuntos humanos³⁸. Esta “misión” autoimpuesta tiene su origen en la misión de servicio público de las universidades norteamericanas y en la forma en la que las ciencias sociales se erigieron como disciplinas autónomas, según ya se ha indicado *supra*. Esta fue la razón por la cual, de acuerdo con los profesores universitarios, la LC se extendía más allá de los muros de la universidad. Si bien es cierto que en principio el concepto de LC –como su nombre lo indica– debiera proteger al profesor durante el ejercicio de sus funciones –siendo el interior de la universidad el lugar más propio donde ejercer la garantía–, la academia norteamericana amplió el ámbito de protección fuera de la universidad.

Si bien es cierto que la naturaleza del conflicto de LC era de derecho laboral, fue a través de la garantía de libertad de expresión que los profesores pudieron ampliar su esfera de protección, pues esta última se constituyó como la piedra angular en torno a la cual los profesores extendieron su protección. A partir de esta se promovió el principio de que los docentes debían de disfrutar de los mismos derechos y libertades, tanto dentro como fuera de la sala de clases, como cualquier otro ciudadano³⁹. Esta argumentación tuvo una doble consecuencia: por un lado, los docentes iniciaron una lucha por el reconocimiento de la LC como una libertad civil, buscando que el profesor se pudiera expresar, en calidad de ciudadano, sin miedo a recibir una sanción posterior por parte de su empleador. Por otro lado, el docente se ve envuelto un aspecto ético, pues se hizo difícil distinguir los límites de la legítima participación en asuntos políticos⁴⁰.

IV. UN CONTRAPUNTO ENTRE RECTORES Y PROFESORES

La discusión entre rectores, administradores y profesores dice relación, principalmente, con la extensión de la protección de la LC para actividades que no son académicas y, además, se desarrollan fuera de la universidad. Sin duda que son muchos los administradores –tanto rectores como miembros de los consejos de administración– quienes participaron en el debate que intenta dar forma al concepto de LC. A juicio de Cohen y Kisker, el desarrollo de la noción de LC no tuvo una buena acogida entre los administradores, especialmente porque los profesores suponían que el contenido de esta garantía consistía en el derecho a promover ideas impopulares⁴¹.

Aun así, había un cierto consenso entre todos los actores de la comunidad universitaria, respecto al contenido de la LC para actividades estrictamente académicas. El profesor debía contar con una amplia libertad para desarrollar sus proyectos de investigación y dar a conocer sus hallazgos. En este sentido se pronunció, por ejemplo, el consejo de regentes de la Universidad de Wisconsin, a propósito del caso Ely sobre LC, al indicar que no era aconsejable recomendar el despido de un profesor, más aún en el caso en el que sus dichos sean tenidos como “visionarios” según sus pares. Además, el hecho de que un profesor realice ciertas afirmaciones que no se consideren ciertas no es causa suficiente para restringir el ejercicio de

³⁸ COHEN y KISKER (2010) p. 142.

³⁹ RUDOLPH (1990) p. 413.

⁴⁰ METZGER (1961) pp. 131-2.

⁴¹ COHEN y KISKER (2010) p. 138.

sus libertades⁴². Asimismo, el rector de la Universidad de Chicago, William R. Harper, manifestó en su “Discurso de diciembre de 1900” que es necesaria la libertad para un profesor, y que deben abogar por esta los miembros de los consejos de administración, inclusive⁴³.

La limitación a la actividad docente del profesor provenía del correcto ejercicio de su función. Harper enumeró, en el mismo discurso, una serie de situaciones en las que el profesor universitario podía abusar de la libertad de la que gozaba, a saber: el dar por verdaderas afirmaciones que no han sido corroboradas por sus pares; el propagar ideas políticas en la sala de clases, aprovechándose de su posición ante los alumnos; al influir en los alumnos y en el público en general, al usar “métodos sensacionalistas”; o bien, si enseña contenidos en áreas en las que no tiene experiencia o, si la tiene, sea muy escasa⁴⁴. Por otra parte, los pares siempre constituirían una limitación para sus colegas por la propia naturaleza discursiva y dialógica de la profesión docente⁴⁵. En el mismo sentido se pronuncia Jane Stanford, pues indicaba que, dentro de la institución académica, el profesor es libre para expresar su opinión, sea en materias sociales, políticas, u otras. El límite a su potestad sería la obligación de enseñar que la libertad debe ser ejercida dentro los límites legales, e inculcar a los alumnos los valores que subyacen al sistema de gobierno político estadounidense⁴⁶.

Los problemas de libertad de cátedra se circunscribían a dos situaciones particulares: la actividad política del profesor y cómo esta podía comprometer las donaciones que la universidad esperaba recibir. La relación entre los distintos actores de la comunidad universitaria estaba polarizada, pues cada grupo (administradores o profesores) culpaba al contrario por los problemas que se producían al interior de los planteles académicos con ocasión de las actividades políticas que realizaban los docentes. Para Eliot, rector de la Universidad de Harvard por un periodo de 40 años, la relación entre política y donaciones tiene más matices que la descripción maniqueísta que cada grupo ofrecía sobre la situación universitaria. El análisis de la coyuntura requería atender no tan solo a los aspectos positivos de la donación, sino también a los negativos. Si bien es cierto que la universidad contaría con más recursos para desarrollar sus funciones, también cabía la posibilidad de que el benefactor terminara comportándose como “señor y dueño”, incidiendo excesivamente en las decisiones relativas al destino de la institución de educación superior. Por este motivo, Eliot estima que existen deberes recíprocos entre donantes y universidades. Por una parte, los donantes tienen el deber de no interferir en los asuntos de la universidad; por otro lado, la universidad y los docentes deben de respetar las opiniones y “sentimientos” de los donantes. Asimismo, si las donaciones no se destinan para un objeto determinado, los donantes tienen derecho a pedir que ciertas materias que no les parezcan adecuadas sean omitidas de los programas de estudio, salvo que estas sean exigidas por una obligación pública seria⁴⁷.

⁴² HERFURTH (1949).

⁴³ HARPER (1901) p. 319.

⁴⁴ HARPER (1901) p. 320.

⁴⁵ HARPER (1901) p. 320 y ELIOT (1907) p. 11.

⁴⁶ STANFORD (1903) p. 6.

⁴⁷ STANFORD (1903) pp. 9-10.

El fundamento de la discusión sobre LC tiene relación directa con la misión última que debía cumplir la universidad. Dentro de la sociedad norteamericana, no bastaba con que la universidad fuera un lugar donde se producía el conocimiento, sino también debía cumplir con un fin práctico directo que ayudara a la comunidad próxima. En este sentido, la universidad norteamericana se caracteriza por la “misión de servicio público” con la que cumple, como ya se ha indicado *supra*.

Para Jane Stanford, el profesor tenía amplias libertades al interior de la universidad para cumplir con sus funciones. Sin embargo, los consejos de administración podían limitar la libertad del docente si este realizaba actividades partisanas o sectarias fuera de la universidad⁴⁸. El fundamento para la prohibición de este tipo de actividades radicaba en que las instituciones de educación superior no podían ser un medio para la concreción de fines que pertenecen a otras agrupaciones no académicas, en especial, los partidos políticos y los grupos religiosos. Esto no quiere decir que los miembros de una comunidad educativa debieran abstenerse de cualquier actividad política, sino que corresponde que el sufragio y su respectivo juicio para decidir por uno de los candidatos sean ejercicios privados⁴⁹. Harper sostuvo la misma idea, pues consideraba que era necesario que la universidad se mantuviera alejada de cualquier tipo de coerción. En ese sentido, afirmaba que ningún donante tenía derecho a interferir en la educación impartida por estas instituciones, sea el donante un privado o el Estado. Si una institución de educación superior se ve influenciada por motivos económicos, religiosos o políticos, esa institución deja de ser una universidad⁵⁰.

Con algunas variaciones, la visión que Stanford, Harper y Eliot tienen sobre la universidad entronca con la propuesta de John Dewey. Según él, del conjunto de instituciones de educación existentes, solo podría llamarseles “universidades” en sentido propio a aquellos centros que se definen por la búsqueda de la verdad. Dicha definición debe entenderse a la luz del contraste que el autor hace con “otras instituciones de enseñanza” cuyo propósito es “inculcar un sistema fijo de ideas y hechos”. Dewey no tan solo incluye a las instituciones de educación superior denominacionales, sino también aquellas que quisieran imponer una idea unívoca sobre economía, por ejemplo⁵¹.

Así, la LC, en estricto sentido, solo tendría lugar en los verdaderos centros universitarios. Para el caso de las otras instituciones de educación superior, Dewey estimaba que el profesor que decidió trabajar en ese tipo de instituciones no tendría derecho a reclamar una esfera de libertad mayor. Por una parte, la institución tiene el derecho a mantener su ideario, y por otra, el profesor voluntariamente escogió formar parte de un centro educativo que no garantizaría una adecuada libertad para sus profesores⁵². Los verdaderos problemas sobre LC se darían al interior de centros de educación superior que satisfacen el canon de

⁴⁸ STANFORD (1903) p. 6. Énfasis propio.

⁴⁹ STANFORD (1903) p. 6.

⁵⁰ HARPER (1901) p. 319. En el texto con el que se ha trabajado, Harper se refiere constantemente a la libertad de expresión del profesor; no se habla explícitamente de LC. De todas formas es posible reconocer un desarrollo del tema de LC más que de la libertad de expresión como derecho civil; es más, el nombre de la editorial es muy ilustrativo: “El Rector Harper sobre Libertad de Cátedra”.

⁵¹ DEWEY (1902) p. 1.

⁵² DEWEY (1902) pp. 1-2.

lo que Dewey considera “universidad”. La principal misión de este tipo de universidades sería el descubrimiento y la comunicación de la verdad junto con hacer que aquellos que reciban esta comunicación pueda juzgar de mejor forma aquello que se considera “la verdad”, y que al mismo tiempo sean capaces de aplicar lo aprendido a aquellos asuntos de la vida diaria⁵³. Dicho sea de paso, esto no representa ninguna novedad en lo que se refiere a la misión de la universidad desde que esta se constituyó durante la Edad Media.

Dewey consideraba que cualquier limitación a la LC de los miembros del claustro importaría una restricción a la misma institución⁵⁴. A juicio de Dewey, eran dos las dimensiones que configurarían la noción de LC: la libertad académica entendida como libertad de expresión y como libertad de trabajo. El autor reconoce que, a la fecha de publicación de su artículo, era opinión generalizada que cualquier amenaza a la LC importaría realmente una amenaza para la libertad de expresión. Sin embargo, Dewey manifiesta –con toda lógica– que lo que realmente estaría siendo amenazado es la libertad de trabajo, puesto que este derecho es sustancialmente más importante que la libertad de expresión. Un ataque a la libertad de trabajo supondría una agresión a la función principal de la universidad⁵⁵.

En este sentido, Dewey reconoce que el dinero puede transformarse en un peligro para la libertad de los centros educativos. Si bien es cierto que el dinero constituye un medio necesario para el desarrollo de las actividades universitarias, Dewey temía que este se convirtiera en el último fin que la institución educativa se propusiera alcanzar. Cada vez que un profesor universitario hacía alguna declaración en contra del *status quo*, se decía que perjudicaba la reputación de la institución a la que pertenecía. Dewey, con todo, afirmaba que lo que se comprometía no era el prestigio de la universidad, sino la potencial donación que se habría hecho si el profesor no hubiera expresado públicamente su crítica al estado de las cosas. Para Dewey, este interés mercantil se disfrazaba de un “*esprit de corps*”. En este contexto, los profesores universitarios optaban por evitar este tipo de discurso que pudiera causar un perjuicio al centro al que pertenecían⁵⁶. El dinero terminaba limitando las libertades del docente de forma más sutil.

El segundo factor de limitación de la LC lo constituía el sistema de administración de las universidades. Dewey reconoce que las universidades modernas necesitan de una administración central que disponga efectivamente de recursos de la institución atendida su gran envergadura; sin embargo, aun cuando eran necesarios –y siguen siéndolo–, el contar con una autoridad central que ya no era *primus inter pares*, sino simplemente un buen administrador, tuvo como consecuencia la restricción de la iniciativa personal y la responsabilidad que esto trae aparejado⁵⁷.

El punto de divergencia está relacionado con la noción de neutralidad en las instituciones de educación superior. Para algunos, la universidad debiera tomar una postura oficial frente a ciertas cuestiones políticas o morales cuando estas se relacionen con cuestio-

⁵³ DEWEY (1902) p. 1.

⁵⁴ DEWEY (1902) p. 3

⁵⁵ DEWEY (1902) pp. 9-10.

⁵⁶ DEWEY (1902) p. 11.

⁵⁷ DEWEY (1902) p. 13.

nes relativas a la política educacional, de gran entidad. Por otra parte, otros indican que el principio de neutralidad se justifica en la naturaleza misma de la universidad, permitiendo que esta desarrolle sus funciones propias⁵⁸. En los hechos, la justificación última de este principio guarda relación con la utilidad que reportaría para los centros de educación superior el no tomar ninguna postura respecto a materias que pudieran ser polémicas. Por esta razón, los consejos de administración intentaban que los docentes de sus universidades se mantuvieran al margen de estas discusiones. Evidentemente que hacer una consideración exhaustiva del principio de neutralidad excedería con mucho el objeto del presente artículo; baste con indicar lo siguiente. Haciendo una analogía entre la neutralidad del aparato estatal y los individuos que a él pertenecen, la comunidad universitaria guarda una relación con esta misma estructura. El principio de neutralidad, entendido desde el punto de vista de los docentes, requeriría que la autoridad se mantuviera “neutral”, o dicho de otro modo, que no tomara ningún tipo de postura oficial, pues así se garantizaría que los profesores universitarios mantuvieran una esfera de libertad en la cual se pudieran desenvolver⁵⁹. Con todo, entender que los académicos son esferas de libertad que se mueven libremente en el espacio es una imagen que no se corresponde con la naturaleza de ninguna comunidad, en especial de una universitaria. Al fundarse, las universidades persiguen un cierto fin, en torno al cual debieran orbitar este conjunto de libertades. Incluso si, siguiendo a Dewey, el único fin de la universidad fuera la búsqueda de la verdad, es necesario que exista una composición armónica entre todos los miembros de dicha comunidad, pues, en caso contrario, no conformarían un cuerpo organizado, sino que serían miembros dispersos, agrupados accidentalmente en un mismo edificio institucional. Cuando a la expresión “búsqueda de la verdad” se la dota de contenido, la comunidad académica establece los contornos en virtud de los cuales pueden limitar las acciones de sus integrantes⁶⁰.

V. SURGIMIENTO DE LA ASOCIACIÓN NORTEAMERICANA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Las restricciones a la libertad de los docentes tuvieron como consecuencia el nacimiento de un sentimiento de cooperación entre ellos. En palabras de Dewey: “El crecimiento de una conciencia corporativa científica; el sentido de solidaridad a la verdad. Aquello que daña el cuerpo de la verdad de uno de sus miembros ataca al organismo completo. No es una quimera prever que una ocasión en que la consciencia de ser miembro de una sociedad organizada de buscadores de la verdad se solidificará y reforzará los otros es-

⁵⁸ NOSTER y SOLBERG (1970) p. 11.

⁵⁹ VELARDE (2003) p. 96.

⁶⁰ Al respecto, es interesante la propuesta de SIMON, quien distingue entre si una universidad puede ser neutral desde el punto de vista político, distinta de la interrogante sobre si ella debiera ser políticamente neutral (1970) p. 218. SIMON indica que aun cuando la universidad sea concebida como un *Marketplace of ideas*, precisamente por su misión de búsqueda de la verdad, es imposible que sea políticamente neutral. Los límites estarían establecidos, por una parte, en virtud los valores intrínsecos del proceso educativo, y por otra, por el mismo hecho de que la universidad está involucrada en asuntos extra-universitarios (1970) pp. 220-22.

fuerzos aislados y casuales”⁶¹. Lo que impulsó a los profesores a defender su independencia fue la responsabilidad de guiar a la comunidad —una necesidad social, en su opinión— y la pertenencia a un grupo social determinado, que traspasaba los límites de la universidad⁶².

1. CONSTITUCIÓN DE LA ASOCIACIÓN

Desde finales de siglo XIX, ya estaba presente la idea de constituir una asociación de profesores universitarios que defendiera sus propios intereses. En ese sentido Thomas E. Will, en 1895, y Sidney Sherwood, en 1900, le escribieron a Richard T. Ely, expresándole, el primero, que era necesario una entidad que tuviera por objetivo la protección y la defensa mutua; y el segundo, que era necesario una asociación que investigara los casos sobre LC que se suscitaban⁶³. Dicha entidad corresponde a la AAUP, fundada el año 1915, la que fue presidida por John Dewey.

Dentro de las causas más próximas que explican el surgimiento de la AAUP se encuentran las reglas sobre libertad de cátedra y titularidad, elaboradas por la Asociación Norteamericana de Economía, la Sociedad Norteamericana de Sociología y la Asociación Norteamericana de Ciencia Política, y el caso Mecklin. Sin perjuicio de lo anterior, el hecho específico que dio origen a la AAUP fue el llamado hecho por los profesores de la Universidad Johns Hopkins, en orden a constituir una organización nacional que fuese capaz de proteger los intereses de los docentes universitarios.

Las reglas sobre libertad de cátedra y titularidad fueron establecidas por un comité compuesto por las asociaciones ya nombradas. Las reglas fueron adoptadas para ayudar a resolver las controversias suscitadas en materia de LC, puesto que no existía ningún tipo de norma positiva que regulara la materia. Por otra parte, los tribunales no habían querido pronunciarse sobre cuáles eran los contornos que delinean la garantía de LC. Sin embargo, las conclusiones a las que llegó el comité no fueron suficientes para delimitar el ámbito de aplicación de la garantía en estudio, constituyendo solo un reporte. El comité no fue capaz de esclarecer ciertas dudas sobre los deslindes de la garantía de LC. Por ejemplo, no supo concluir si las reglas serían de aplicación general, o bien se excluiría a los profesores más jóvenes. Las reglas no se pronunciaron respecto al tipo de casos que resolverían, así como tampoco indicaron si los casos de LC serían aquellos que tenían lugar dentro de la universidad o, por el contrario, si también incluirían aquellos espacios extra-universitarios. Las normas tampoco fueron claras para determinar si el profesor podía invocarlas solo en temas que eran de su pericia, o bien, si las normas lo protegían incluso en aquellas áreas distintas a las de su competencia⁶⁴. Con la creación de la AAUP, este comité fue fusionado con el que se creó en la junta de constitución, por instrucción de los asistentes.

La segunda causa corresponde al “caso Mecklin”. En 1905, Ethelbert Warfield, rector del Lafayette College contrató al profesor John Mecklin como profesor de filosofía moral. Warfield —que se caracterizaba por ser un líder presbiteriano conservador— esperaba que

⁶¹ DEWEY (1902) p. 14.

⁶² DEWEY (1902) p. 14.

⁶³ METZGER (1961) pp. 194-5.

⁶⁴ METZGER (1961) pp. 200-1.

Mecklin defendiera una visión del cristianismo tradicional, la que en su opinión pasaba por un proceso de transformación negativa, como resultado de los cambios acontecidos en los tiempos modernos. Sin embargo, esto no sucedió. Mecklin, por el contrario, se alejó de los lineamientos de la institución de educación superior presbiteriana en la que trabajaba. Luego de varios años enseñando en Lafayette, el problema terminó siendo ventilado en la reunión del consejo de administración correspondiente al mes de junio de 1913. Warfield persuadió a la mayor parte del consejo de que la postura de Mecklin amenazaba la orientación religiosa de la institución. El consejo solicitó la inmediata incorporación de Mecklin a la reunión para discutir el asunto. Una vez allí, el consejo le indicó que procederían a votar a favor de su despido. Al ver que no tenía otra salida, Mecklin ofreció su renuncia, la que fue aceptada de inmediato⁶⁵.

Luego de su despido, Mecklin envió cartas a dos diarios, explicando que fue obligado a renunciar. A raíz de esto –siguiendo el precedente del caso Ross–, los presidentes de las Asociaciones Norteamericanas de Filosofía y de Psicología crearon un comité de investigación para analizar el caso. Este fue presidido por el profesor Arthur Lovejoy, de la Universidad Johns Hopkins. En noviembre de 1913, dicha entidad envió una carta dirigida al rector Warfield en la que se le pedía que detallara cuáles eran las políticas en virtud de las cuales el Lafayette College decidió despedir a Mecklin. El rector se negó a proporcionar la información que se le solicitó, indicándoles que: “Confío en que me perdonarán si yo digo que su comité no tiene una relación personal conmigo, la que justifique que yo haga una declaración personal a ustedes, en relación con esta materia”⁶⁶.

En virtud de estos antecedentes, en el año 1913, dieciocho profesores titulares de la Universidad Johns Hopkins enviaron una carta a otros profesores universitarios de igual rango que pertenecían a nueve de las universidades más prestigiosas del país. Su propósito era formar una asociación nacional de profesores. Asimismo, esperaban que la asociación se hiciera cargo de distintas tareas, tales como facilitar una cooperación más eficiente entre los profesores, promover una discusión más general y metódica sobre los problemas relativos a la educación en las universidades, mantener y promover los estándares e ideales de la profesión, entre otros⁶⁷.

Para poder llevar a cabo el plan, se invitó a los docentes a enviar delegados a una reunión informal para la discusión de las materias pertinentes. Dicha reunión se realizó el 17 de noviembre de 1913, con comisionados de la Universidad de Clark, Columbia, Cornell, Harvard, Johns Hopkins, Princeton, Wisconsin y Yale. La reunión designó un comité –presidido por John Dewey– para organizar la junta de constitución de la sociedad. Así, la reunión de constitución fue celebrada los días 1 y 2 de enero de 1915 en la Universidad Johns Hopkins, y contó con la participación de 867 asistentes, quienes pertenecían a 60 distintas instituciones de educación superior del país⁶⁸. Asimismo, los asistentes discutieron sobre aquellas materias que era necesario proteger o defender, tales como los límites de la

⁶⁵ MARS DEN (1993) pp. 222-23.

⁶⁶ MARS DEN (1993) p. 225.

⁶⁷ MUFORD Y OTROS (1916) p. 11.

⁶⁸ METZGER (1961) p. 203.

estandarización, la organización y los métodos educacionales, el proceso de contratación y promoción de profesores universitarios, entre otros. La asamblea decidió ordenar la creación de un comité que tratara los problemas concernientes a la libertad de cátedra. Este comité tenía la potestad para iniciar un proceso de investigación en nombre de la asociación, del cual daría cuenta mediante la elaboración de un reporte que sería presentado en la junta anual del siguiente año⁶⁹.

No obstante el júbilo que causó en el gremio docente, la creación de la AAUP tuvo detractores. El *New York Times*, por ejemplo, se mofó del concepto mismo de LC; en tanto que el comité de LC de la Asociación Norteamericana de Colleges, compuesto por rectores de distintas instituciones de educación, se manifestó en contra de la constitución de la AAUP, puesto creían que podían representar a los profesores de forma más eficiente que lo que podía haber hecho esta nueva institución⁷⁰.

2. DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA Y TITULARIDAD DE 1915 Y SUS MODIFICACIONES

A finales de 1915, el comité de LC emitió la Declaración General de Principios, más conocido como el Reporte de 1915 del Comité de Libertad de Cátedra y Titularidad. El reporte recogió muchas de las ideas y argumentos que sus miembros habían tratado en artículos académicos. Asimismo, siguieron de cerca el contenido de las reglas sobre libertad de cátedra y titularidad tratadas *supra*⁷¹.

La Declaración de Principios de 1915 comenzaba afirmando que era casi innecesario señalar que la libertad objeto del reporte era la libertad que le correspondía al profesor. Con esto cerraban la puerta a cualquier posible discusión en la que pudiera incluir al alumno como sujeto de protección de la declaración. La declaración, asimismo, indicaba que el contenido esencial de la garantía de LC comprendía tres elementos: libertad para investigar, libertad para enseñar dentro de la institución de educación superior, y libertad respecto de las afirmaciones y las acciones que el profesor realice fuera de la universidad⁷².

El reporte continúa señalando que una adecuada discusión de la garantía en estudio debe considerar forzosamente los siguientes aspectos: (1) la base y el alcance del poder ejercido por los administradores de las instituciones de educación superior, al tener la última

⁶⁹ LOVEJOY (1916) pp. 16-7.

⁷⁰ BRUBACHER y RUDY (2008) p. 320. De acuerdo con Brubacher y Rudy, los rectores no fueron conscientes de la desconfianza que sentían los profesores hacia los administradores que carecían de habilidades académicas. De hecho, de acuerdo con el acta de constitución de la AAUP, el requisito para convertirse en socio consistía en haber ejercido como profesor o investigador, al menos durante diez años, en una o más instituciones de educación superior, sea esta una universidad, un *college* o en una escuela profesional de igual grado. Los asistentes señalaron, de forma explícita, que estaban impedidos para asociarse aquellas personas que no ejercieran la docencia o la investigación como ocupación principal, y, además, quienes ejercieran un cargo como administrador de una institución de educación superior, sin, a la vez, dictar suficientes clases. LOVEJOY (1916) p. 15. Es clara la intención de los miembros de querer excluir a cualquier persona totalmente ajena a la profesión docente.

⁷¹ METZGER (1961) p. 133.

⁷² DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA Y TITULARIDAD DE 1915 (2006) p. 292.

palabra, desde el punto de vista legal, en los asuntos académicos; (2) la naturaleza de la academia; y (3) la función que desarrollan los centros educativos⁷³.

Respecto al primer punto, el reporte es claro al señalar que estos miembros deben desempeñar sus funciones atendiendo al bien de la comunidad. No importa si se trata de universidades estatales o privadas, para poder contar con el subsidio del Estado se requiere que los miembros de los consejos de administración trabajen en pos del bien común. Además, añade que “los miembros de los consejos de esas universidades [privadas] no tienen ningún derecho a prohibir la razón o la conciencia de cualquier profesor”. El fundamento para prohibir a los consejos de administración cualquier impedimento a la libertad del profesor está en los beneficios públicos que la universidad recibe. En opinión de los profesores, sería una contradicción que, por una parte, los administradores pidieran fondos públicos sobre la base de que la universidad ejerce una misión pública, y que, por otra parte, ejerzan una limitación sobre su libertad, dando como argumento que la universidad para la que trabajan es privada⁷⁴.

Al tratar el punto sobre la naturaleza de la academia, el reporte indicaba que la independencia y la dignidad del docente es un asunto de naturaleza pública, pues la educación es la piedra angular de la estructura de la sociedad, y porque el progreso en el conocimiento científico es esencial para el desarrollo y avance de la civilización. La labor del profesor consiste en especializarse en una cierta área del conocimiento para después compartir sus conclusiones con sus colegas, sus alumnos y el público en general. Es el profesor el encargado de descubrir la verdad que hay en las cosas; no es su tarea ser eco de los donantes de la universidad, o de sus administradores⁷⁵.

Es interesante señalar cómo el comité concibe la relación entre profesores y administradores. A su juicio, los consejos de administración designan (*appoint*) a los profesores, no los emplean (*employ*). Y una vez que el profesor es designado, las autoridades no tienen competencia ni derecho moral a intervenir. La razón de lo anterior radica en que la principal responsabilidad del profesor es para con la sociedad, y para con el juicio de su propia profesión⁷⁶.

En cuanto a las funciones que desempeñan los centros educativos, el reporte expresa que son tres: (1) la promoción de la investigación y el avance de todo el conocimiento humano; (2) la provisión de una instrucción general a los alumnos; y (3) la preparación de expertos en las variadas ramas del servicio público. Respecto a la primera función, el reporte indica que las universidades modernas se están transformando en el hogar de la investigación. Es la investigación, carente de toda coerción, la condición del progreso. Para que el profesor pueda enseñar a sus alumnos, debe estar en condiciones de comunicar los resultados de sus investigaciones y, para poder investigar propiamente, el profesor necesita contar con espacios de libertad adecuados a la función que realiza⁷⁷. En lo concerniente a la preparación de expertos en las variadas ramas del servicio público, el reporte reconoce explícita-

⁷³ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) p. 292.

⁷⁴ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) p. 293.

⁷⁵ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) p. 294.

⁷⁶ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) p. 295.

⁷⁷ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) pp. 295-96.

mente que una de las funciones de la universidad consiste en su función o misión pública. El reporte señala que los expertos sirven a la comunidad política. La universidad sirve a la democracia: la vida económica, social y política se vuelve compleja, y se hace necesario que el conocimiento técnico resuelva estos problemas. De ahí que la capacitación de expertos se haya convertido en una de tareas importantes de la universidad. En consecuencia, la actividad docente no se limita solo a un trabajo al interior de la universidad, sino que su función termina fuera de esta, cuando pone al servicio de la comunidad los frutos de su investigación, con el objeto de solucionar problemas sociales⁷⁸.

A propósito del comportamiento del docente dentro de la sala de clases, el reporte indicaba que el profesor debía limitarse a aquellos temas que eran de su especialidad, mostrando todos los puntos de vista del tema que estaba siendo estudiado en clase. Sin embargo, fuera de la universidad, el profesor podía hablar sobre cualquier tipo de materias, gozando de sus derechos como cualquier otro ciudadano⁷⁹.

El reporte también sugiere la creación de órganos judiciales que resuelvan las controversias que se susciten en materia de libertad de investigación y de enseñanza, con un proceso en virtud del cual se decida si hubo alguna infracción por parte del profesor y, de haberla, cuál sería la sanción que se le aplicaría. Dentro de las sanciones se considera que el profesor pueda ser despedido. El reporte considera que el establecimiento de este órgano judicial y este proceso previo es una forma de proteger no tan solo la esfera de libertad con la que debieran contar los profesores universitarios, sino también la reputación de los consejos de administración. De esta forma, podría evitarse que se les acusara injustamente de no respetar las normas de LC. Por último, también se recomienda poner énfasis en el aseguramiento de la titularidad de los profesores, ya que si se les asegurara el puesto de trabajo, la actividad académica sería más atractiva para los hombres de grandes capacidades⁸⁰.

Desde su creación, la principal misión de la AAUP, ha sido la defensa de la LC. En su primer año, la organización realizó cinco investigaciones sobre casos en los que afectaba la LC de los docentes en la Universidad de Utah, la Universidad de Colorado, la Universidad Wesleyan, la Universidad de Pennsylvania y la Universidad de Montana. Los reportes de las investigaciones continuaron dando forma a la declaración de 1915, y junto con ello, establecieron directrices que siguen regulando la vida académica⁸¹.

Con posterioridad a la Declaración de Principios de 1915, se elaboró una segunda, durante la década de 1930, conocida como la Declaración de Principios de 1940. Si bien es cierto que un análisis detallado de dicho documento saldría de los márgenes del presente trabajo, valga indicar lo siguiente. Dicha declaración tiene como antecedentes la Conferencia de 1925, sobre la declaración de libertad de cátedra y titularidad, cuyo propósito fue llegar a un acuerdo entre los profesores y los administradores de las universidades en estas materias, teniendo como resultado una especie de manual de procedimiento. Así, la Declaración de Principios de 1940 consistió en la reescritura de la Conferencia de 1925,

⁷⁸ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) p. 296.

⁷⁹ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) p. 299.

⁸⁰ DECLARACIÓN DE 1915 (2006) pp. 294, 300-301.

⁸¹ POLLIT y KURLAND (1998) p. 52.

hecha por la AAUP y la Asociación de Colleges Norteamericanos⁸². El resultado del trabajo en conjunto fue el siguiente: la nueva declaración parte señalando que su propósito consiste en confirmar que la libertad de cátedra y la titularidad deben estar sujetos a ciertos procedimientos, para que así estas garantías se puedan asegurar al interior de las universidades. Lo novedoso de la Declaración de 1940 es que pone el énfasis en la titularidad académica, y no en la libertad de cátedra. Establece un sistema más detallado que su antecesora para evitar los problemas entre los administrativos y los profesores. En primer lugar, los términos del contrato debieran constar por escrito. En segundo lugar, el período por el que se contrata a un profesor, para trabajar a prueba, no debiera exceder los siete años. La declaración incluso sugiere que el cómputo del plazo se realice en todas las instituciones en las que el docente ha trabajado a prueba. Aun cuando el docente no tenga asegurada la titularidad, de todas formas goza de la LC, al igual que cualquier otro profesor. Por último, en el caso de despido de un docente, se debiera llevar a cabo ante un comité de facultad, y ante el consejo de administración, haciendo aplicables las mismas normas del debido proceso⁸³.

La declaración fue suscrita por 200 instituciones. A pesar de haberse extendido tanto, tuvo algunos problemas de interpretación⁸⁴. Por ello, en abril de 1970 se introdujeron unos Comentarios Interpretativos a la Declaración de Principios de 1940, adoptados por el consejo de la AAUP, y aprobados por su quincuagésima sexta reunión anual⁸⁵.

VI. RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

Si bien es cierto que el tratamiento de la noción de LC, como ya se ha visto, durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se dio principalmente en el ámbito académico, también puede rastrearse un desarrollo de la garantía en estudio en los tribunales de justicia.

Cuando los conflictos entre profesores y administradores fueron llevados a los tribunales, la tutela judicial de los derechos de los profesores solo pudo hacerse efectiva a través de la petición de cumplimiento del contrato de trabajo. Las acciones no tuvieron rango constitucional, puesto que recién en el año 1957 se reconoció constitucionalmente la existencia de la garantía de LC, en el caso *Sweezy vs. New Hampshire*. Así, durante la primera mitad del siglo XX, el esfuerzo para salvaguardar la libertad de los profesores consistía, principalmente, en mejorar la definición de sus derechos legales y contractuales⁸⁶. En general, los tribunales eran renuentes a interferir en los asuntos internos de las instituciones de

⁸² SLAUGHTER (1980) pp. 53-4.

⁸³ DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS SOBRE LIBERTAD DE CÁTEDRA Y TITULARIDAD DE 1940 (1990) pp. 407-9.

⁸⁴ declaración de principios de 1940, al año 1990, la norma general de la práctica académica en Estados Unidos. Sin embargo, aun cuando esté tan generalizado su uso, la declaración corresponde a un *soft-law* muy débil. VAN ALSTYNE (1990) p. 79.

⁸⁵ CAIN (2012) p. 169.

⁸⁶ AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS, *1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*. Disponible en: <http://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure#1>. Fecha de consulta: 14/4/2022.

⁸⁷ THE YALE LAW JOURNAL (1937) p. 676.

educación superior, limitándose al conocimiento de la legalidad de la acción del despido, y no al decoro o corrección de la misma⁸⁷.

La descripción de los casos conocidos por los tribunales es común: un profesor, contratado por un término definido, es despedido antes de que el plazo del contrato expire. Los tribunales sostuvieron de manera uniforme que la facultad para despedir a los profesores según la discrecionalidad de los consejos de administración –sea que dicha facultad esté otorgada por ley o por los estatutos de la institución de educación– forma parte de los contratos de los profesores demandantes, de forma que los tribunales denegaron a los peticionarios la reparación de sus perjuicios. Sin embargo, en los casos *STATE BOARD OF AGRICULTURE V. MEYERS* (1904)⁸⁸ y *BOARD OF REGENTS V. MUDGE* (1878)⁸⁹, los tribunales concedieron los perjuicios para el demandante, reconociendo que la universidad tiene el poder, pero no el privilegio, de despedir a sus profesores⁹⁰.

En el caso de que sea una universidad estatal la que despedida a un profesor, la naturaleza de la acción varía dependiendo de la calificación del mismo. Pues bien, de considerarse que el docente ejerce un cargo público (*officer*), el profesor no puede pedir que se le entere el pago de sus remuneraciones, puesto que en ese caso no puede hacer valer derechos contractuales; el docente solo tendrá derecho a que se le reincorpore en sus funciones. Sin embargo, si se determina que el profesor es un simple empleado (*employee*), únicamente podrá impetrar que se le conceda la indemnización por los perjuicios. Lo mismo sucedía con los recursos que podían invocarse: el *mandamus* –de naturaleza administrativa–, solo podía ejercerse para solicitar el reintegro del docente a sus funciones. En tanto que el *quo warranto* –de naturaleza civil–, podía hacerse valer en el caso de que el profesor tuviera la calificación de empleado⁹¹. En lo concerniente a las universidades privadas, la categoría de sus profesores es la de empleado⁹².

Lo anterior se resume en el caso *COBB V. HOWARD UNIVERSITY* (1939). El profesor James A. Cobb exigió la reincorporación a sus funciones, mediante la interposición de un

⁸⁷ THE YALE LAW JOURNAL (1937) p. 671.

⁸⁸ La acción ejercida estuvo dirigida a la reparación de los daños por el despido injusto. El proceso intentado no tuvo por objeto prevenir la destitución del apelado, ni reincorporarlo. El fallo sostuvo que, si bien es cierto que el poder del consejo de administración para contratar profesores tiene muy pocos límites de acuerdo con los estatutos del Colorado Agricultural College (*STATE BOARD OF AGRICULTURE V. MEYERS*, 20 Colo. App. 139, 142 (1904)), eso no exime a la institución de educación superior de la responsabilidad de reparar los daños en el caso de que la forma en la que haya puesto término al contrato sea contrario a derecho (*wrongful termination*) *STATE BOARD OF AGRICULTURE V. MEYERS*, 20 Colo. App. 139, 144 (1904).

⁸⁹ En este caso, la corte asume que no tiene la facultad expresa para poder limitar el poder del consejo de administración, y hacerle contratar a un rector o a un profesor (*BOARD OF REGENTS V. MUDGE*, 21 Kan. 223, 229 (1878)); sin embargo, eso no le exime de su responsabilidad contractual (*BOARD OF REGENTS V. MUDGE*, 21 Kan. 223, 230 (1878)).

⁹⁰ THE YALE LAW JOURNAL (1937) pp. 672-3.

⁹¹ THE YALE LAW JOURNAL (1937) p. 674. En *BUTLER V. REGENTS OF UNIVERSITY*, la Corte Suprema del Estado de Wisconsin indicó que un docente de una universidad pública no tiene el estatus de empleado público, sino que simplemente media una relación contractual entre este y el órgano que lo contrató para prestar sus servicios (*BUTLER V. REGENTS OF UNIVERSITY*, 32 Wis. 124, 131 (1873)). En el mismo sentido se pronunció la Corte Suprema del Estado de West Virginia (*HARTIGAN V. BOARD OF REGENTS*, 49 W. Va. 14, 21 (1901)).

⁹² ST. JOHN'S LAW REVIEW (1940) p. 399.

mandamus, luego que el consejo de administración de la Universidad de Howard decidiera despedirlo. Cobb fue contratado a prueba el año 1917, por el plazo de un año. Se le dijo, de forma verbal, que si su desempeño era satisfactorio, su contrato pasaría a ser indefinido⁹³. Por el contrario, la universidad sostuvo que se le contrató como profesor con un contrato anual, desde 1917⁹⁴.

En apelación, el tribunal sostuvo que el consejo de administración no tenía facultad para celebrar ese contrato y, aunque lo tuviera, la acción ejercida por Cobb solo le permite pedir la reparación por los daños, no la reincorporación a sus funciones. Asimismo, afirmó que el consejo de administración tenía la facultad –otorgada por ley–, para no mantener en sus funciones a sus trabajadores⁹⁵. El fallo se basa en la distinción hecha por la Corte de Apelaciones de Colorado en el caso *STATE BOARD OF AGRICULTURE V. MEYERS*.

Fue en el año 1957, cuando la Corte Suprema de Estados Unidos reconoció a la LC como una garantía constitucional, a propósito del caso *SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE*. Los hechos que motivaron el caso fueron los siguientes: el Fiscal General de New Hampshire, de conformidad a la autorización que le otorgó la legislatura para investigar actos subversivos llamó a Paul Sweezy –un economista de corte marxista–, para interrogarlo sobre las conexiones que tendría con el Partido Progresista, y sobre el contenido de algunas conferencias dadas en la Universidad de New Hampshire⁹⁶. Sweezy se negó a responder las preguntas, dando como justificación que aquello infringía ciertas áreas protegidas por la primera enmienda. Finalmente, fue encarcelado por desacato⁹⁷. De acuerdo con los jueces, el fiscal violó el debido proceso durante el interrogatorio⁹⁸.

En lo concerniente a la interrogación sobre las conferencias dadas en la Universidad de New Hampshire, los jueces decidieron extender la protección de la primera enmienda a la LC, resguardando así los derechos de Sweezy⁹⁹. De acuerdo con el presidente de la Corte Suprema, el juez Warren, lo que justifica la extensión de la primera enmienda es que, den-

⁹³ *COBB V. HOWARD UNIVERSITY*, 106 F.2d 860, 860 (D.C. Cir. 1939).

⁹⁴ *COBB V. HOWARD UNIVERSITY*, 106 F.2d 860, 862-3 (D.C. Cir. 1939).

⁹⁵ *COBB V. HOWARD UNIVERSITY*, 106 F.2d 860, 862-3 (D.C. Cir. 1939), *ST. JOHN'S LAW REVIEW* (1940) p. 398-400.

⁹⁶ Como Sweezy no tenía un cargo permanente en la Universidad, no pudo gozar de la protección de la AAUP y de la tradición de la LC. *BYRNE* (1989) p. 289.

⁹⁷ *SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE*, 354 U.S. 234, 236-42 (1957).

⁹⁸ *SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE*, 354 U.S. 234, 245 (1957).

⁹⁹ *SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE*, 354 U.S. 234, 254 (1957). A diferencia de nuestro Derecho Constitucional, donde las garantías establecidas en la Constitución pueden invocarse tanto en contra del poder Estatal como de los privados, en el Derecho Constitucional Norteamericano, los derechos fundamentales solo pueden ejercerse en contra del Estado. A juicio de Ladenson, no es posible determinar si la LC es un derecho fundamental (*civil right*) –puesto que en este caso solo podría aplicarse en contra del Estado–, o bien, es un derecho moral interpersonal (*interpersonal moral right*); por tanto, propone el establecimiento de derechos legales específicos (*specific legal rights*). Ladenson expresa que la mejor forma de proteger los derechos de los profesores no está en la defensa de la garantía de LC como una garantía propia de los docentes, sino en el aseguramiento de sus derechos como trabajador: el amparo de los derechos del profesor debe concentrarse en las similitudes con los demás trabajadores, y no en las diferencias. El autor sugiere que la protección de la garantía de LC debe basarse en los siguientes derechos: (1) Debido proceso para los trabajadores y (2) la libertad de expresión en el lugar de trabajo. El debido proceso, a su vez, está compuesto de los siguientes principios: (1.1) las acciones disciplinarias o los despidos deben estar fundados en una justa causa, (1.2) las promociones y los aumentos de remuneración

tro de una democracia, la LC es un elemento esencial, puesto que es ejercida por aquellos que educan a los jóvenes; además, permite el descubrimiento de nuevas verdades¹⁰⁰. En una opinión concurrente, el juez Frankfurter sostiene que el trabajo en el área de las ciencias sociales está destinado para el bien de la sociedad, por tanto, este no debe tener obstrucción, no pudiendo interferir el poder político¹⁰¹. De acuerdo con Byrne, es curioso que el voto de Frankfurter –el más influyente de todos– describa el contenido de la LC a partir de fuentes no legales; con todo, esto era algo inevitable, puesto que no existían precedentes legales, y porque la expresión “libertad de cátedra” solo tenía significado en los círculos académicos¹⁰².

VII. CONCLUSIÓN

La formulación se redujo únicamente a la posibilidad de contribuir de forma directa en las transformaciones políticas y económicas de la nación. Este énfasis en la dimensión práctica del conocimiento, que influye en la interpretación de la garantía de libertad de cátedra, es expresión de las características propias de la academia norteamericana, como se intentó indicar en el presente trabajo.

Como se indicó *supra*, los profesores distinguían entre ser empleado de una institución de educación superior, y haber sido elegido (*appointee*) por esta. Era la sociedad en su conjunto quien empleaba al profesor y esperaba que cumpliera con su misión de servicio a la sociedad. De esta forma, la lectura que la academia norteamericana hace sobre el concepto en estudio tiene una doble dimensión: dentro de la universidad, la libertad de cátedra sería una especie de derecho laboral especialísimo; y fuera de la universidad, corresponde a la ampliación de las libertades civiles. Así, el académico creía que su ámbito de competencia –o libertad académica– era más amplia de lo que efectivamente era en los hechos. Esto revela que la naturaleza del conflicto es más bien de índole laboral, y responde a una dinámica jerárquica de subordinado a jefe. La segunda dimensión dice relación con las libertades civiles del profesor. La mayor parte de los docentes no eran despedidos por aquello que explicaban al interior de las salas de clase, sino por lo que decían o hacían afuera de la universidad.

nes deben hacerse sobre criterios justamente aplicados, y (1.3) debe existir un derecho a apelar respecto de los principios anteriores. LADENSON (1986) pp. 59-87.

¹⁰⁰ SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE, 354 U.S. 234, 250 (1957).

¹⁰¹ SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE, 354 U.S. 234, 261 (1957). De acuerdo con el autor, el valor que subyace a la protección constitucional de la LC es la “competencia democrática” (*democratic competence*), y el no entender la LC como una garantía que sirve como un mercado de ideas (POST (2012) p. 62). Post entiende que la competencia democrática es “el otorgamiento de poderes cognitivos a las personas, dentro del discurso público, el que depende, en parte, del acceso al conocimiento disciplinario”. Añade, además, que este otorgamiento de poderes es necesario para el autogobierno de la persona, cuestión que en último término redundará en beneficio para el sistema democrático, pues este se legitima en la medida en que cuente con ciudadanos que puedan desenvolverse en los asuntos sociales (POST (2012) p. 34).

¹⁰² BYRNE (1989) p. 292. “One need only refer to the address of T. H. Huxley at the opening of Johns Hopkins University, the Annual Reports of President A. Lawrence Lowell of Harvard, the Reports of the University Grants Committee in Great Britain, as illustrative items in a vast body of literature. Suffice it to quote the latest expression on this subject. It is also perhaps the most poignant because its plea on behalf of continuing the free spirit of the open universities of South Africa has gone unheeded”. SWEETZ V. NEW HAMPSHIRE, 354 U.S. 234, 262 (1957).

Por el contrario, para donantes y administradores, la garantía de libertad de cátedra debiera proteger al profesor al interior de la universidad, cuando este realiza sus labores propias. Es decir, el ámbito de protección de este derecho se extiende tanto a los contenidos que el profesor explica en su cátedra, como a las investigaciones que realice. El alcance de dicha libertad se constituye, asimismo, como límite a la misma.

La tensión que se generó entre los miembros de la comunidad académica fue el antecedente necesario para la formación de la *American Association of University Professors*, cuya principal tarea ha sido defender la libertad de los profesores al interior de las instituciones de educación superior. De esta forma, la noción de libertad de cátedra no tan solo se desarrolló desde un punto de vista meramente académico –a través de los debates entre los miembros de estas comunidades–, sino que también dicha discusión tuvo una aplicación práctica, llevada a cabo por esta asociación.

Finalmente, la Corte Suprema de Estados Unidos dio reconocimiento constitucional a la garantía en estudio, en parte gracias al desarrollo que dicha noción había alcanzado durante la primera mitad del siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALBRITTON, Frankie P. (2006): “Humboldt’s Unity of Research and Teaching: Influence on the Philosophy and Development of U.S. Higher Education”. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=939811>. Fecha de consulta: 5/10/2022.
- BRUBACHER, John y RUDY, Willis (2008): *Higher Education in Transition* (New Jersey, Transaction Publishers, 4ª Edición).
- BYRNE, Peter (1989): “A ‘special concern of the first amendment’”, *The Yale Law Journal*, Vol. 99, N° 2: pp. 251-340.
- CAIN, Timothy (2012): *Establishing Academic Freedom* (New York, Palegrave MacMillan).
- CALHOUN, Craigh (2009): “Free inquiry and Public mission in the research university”, *Social Research*, Vol. 76, N° 3: pp. 901-932.
- COHEN, Arthur M. y KISKER, Carrie B. (2010): *The Shaping of American Higher Education* (San Francisco, Jossey-Bass, 2ª Edición).
- CROW, Michael M. y DABARS, William B. (2015): *Designing the American University* (Baltimore, Johns Hopkins University Press).
- DEWEY, John (1902): “Academic Freedom”, *Educational Review*, Vol. XXIII: pp. 1-14.
- EISENACH, Eldon (2006): *The Social and Political Thought of American Progressivism* (Indianapolis, Hackett Publishing Company, Inc.).
- ELIOT, Charles (1907): *Academic Freedom: An address delivered before the New York Theta chapter of the Phi beta kappa society at Cornell University* (Ithaca, Press of Andrus & Church).
- FURNER, Mary O. (1975): *Advocacy and Objectivity A Crisis in the Professionalization of American Social Science, 1865-1905* (Lexington, The University of Kentucky Press).
- GILLIN, John Lewis (1937): “The personality of Edward Alsworth Ross”, *American Journal of Sociology*, Vol. 42, N° 4: pp. 534-542.
- HARPER, William R. (1901): “President Harper on academic freedom”, *Educational Review*, Vol. 21: pp. 318-321.

- HARVARD LAW REVIEW (1968): “Developments in the Law: Academic Freedom”, *Harvard Law Review*, Vol. 81, N° 5: pp. 1045-1159.
- HOFSTADTER, Richard (1996): *Academic Freedom in the age of the College* (New Brunswick, Transaction Publishers).
- HERFURTH, Theodore (1949): “Sifting and Winnowing”. Disponible en: <http://digicoll.library.wisc.edu/WIReader/WER1035-Chpt1.html#Footback05>. Fecha de consulta: 21/9/2022.
- NGUYEN, Chi Hong (2010): “The Changing Postmodern University”, *International Education Studies*, Vol. 3, N° 3: pp. 88-99.
- LADENSON, Robert F. (1986): “Is Academic Freedom necessary?”, *Law and Philosophy*, Vol. 5, N° 1: pp. 58-87.
- LOVEJOY, Arthur O. (1916): “Meeting for organization: New York, January, 1915”, *Bulletin of American Association of University Professors*, Vol. 2, N° 1: pp. 14-19.
- MADRID, Raúl (2013): “El Derecho a la Libertad de Cátedra y el Concepto de Universidad”, *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 40, N° 1: pp. 353-369.
- MADRID, Raúl (2016): “El concepto de ‘*libertas scholastica*’ y el modelo metodológico de la universidad medieval”, *Revista de estudios histórico-jurídicos*, N° 38: pp. 359-376.
- MADRID, Raúl (2017): “El derecho a la libertad de cátedra en la declaración de la American Association of University Professors de 1915”, *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, Vol. 9, N° 3: pp. 212-220.
- MARSDEN, George (1993): “The Ambiguities of Academic Freedom”, *Church History*, Vol. 62, N° 2: pp. 221-236.
- METZGER, Walter (1961): *Academic Freedom in the Age of the University* (New York, Columbia University Press).
- METZGER, Walter (1978): “Academic Freedom and Scientific Freedom”, *Daedalus*, Vol. 107, N° 2: pp. 93-114.
- MUMFORD, H. B. y otros (1916): *Call for the Meeting for Organization of a National Association of University Professors*, *Bulletin of American Association of University Professors*, Vol. 2, N° 1: pp. 11-13.
- NOSTER, Donald y SOLBERG, Winton (1970): “On Institutional Neutrality”, *Bulletin of American Association of University Professors*, Vol. 56, N° 1: pp. 11-13.
- PAULSEN (1895): *The German Universities* (New York, McMillan and Co.).
- POLLIT, Daniel H. y KURLAND, Jordan E. (1998): “Entering the academic freedom arena running. The AAUP’s first year”, *Academe*, Vol. 84, N° 4: pp. 45-52.
- POST, Robert (2012): *Democracy, Expertise, Academic Freedom. A First Amendment Jurisprudence for the Modern State* (New Haven, Yale University Press).
- RUDOLPH, Frederick (1990): *The American College and University: A History* (Georgia, The University of Georgia Press).
- SAMUELS, Warren J. (1991): “The firing of E. A. Ross from Stanford University: Injustice compounded by deception?”, *The Journal of Economic Education*, Vol. 22, N° 2: 183-190.
- SIMON, Robert (1972): “The Concept of a Politically Neutral University”, en HELD, Virginia, NIELSEN, Kai y PARSONS, Charles (edits.): *Philosophy & political action; essays*

- edited for the New York Group of the Society for Philosophy and Public Affairs* (New York, Oxford University Press) pp. 217-33.
- SLAUGHTER, Sheila (1980): "The danger zone: Academic freedom and civil liberties", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 448: pp. 46-61.
- STANFORD, Jane L (1903): *Address of the right of Free Speech* (Palo Alto, The Leland Stanford Jr. University).
- ST. JOHN'S LAW REVIEW (1940): "Colleges and Universities-Removal of a Law Professor-Mandamus for Reinstatement (Cobb v. Howard University, 106 F.2d 860 (App. D.C. 1939))", *St. John's Law Review*, Vol. 14, N° 2: pp. 398-400.
- VAN ALSTYNE, William (1990): "Academic Freedom and the First Amendment in the Supreme Court of the United States: An Unhurried Historical Review", *Law and Contemporary Problems*, Vol. 53, N° 3: pp. 81-154.
- VELARDE, Caridad (2003): *Universalismo de derechos humanos. Análisis a la luz del debate anglosajón* (Madrid, Civitas).
- VEYSEY, Laurence (1970): *The emergence of the American University* (Chicago, The University of Chicago Press).
- WILL, Thomas Elmer: (1901): "A Menace to Freedom: The College Trust", *Arena*, Vol. 26: pp. 248-255.
- YALE LAW JOURNAL, THE (1937): "Academic Freedom and the Law", *The Yale Law Journal*, Vol. 46, N° 4: pp. 670-686.

DOCUMENTOS CITADOS

- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS, 1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS, 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure.

JURISPRUDENCIA CITADA

- BOARD OF REGENTS V. MUDGE, 21 Kan. 223 (1878).
- BUTLER V. REGENTS OF UNIVERSITY, 32 Wis. 124 (1873).
- COBB V. HOWARD UNIVERSITY, 106 F.2d 860 (D.C. Cir. 1939).
- HARTIGAN V. BOARD OF REGENTS, 49 W. Va. 14, 21 (1901).
- STATE BOARD OF AGRICULTURE V. MEYERS, 20 Colo. App. 139 (1904).
- SWEET V. NEW HAMPSHIRE, 354 U.S. 234 (1957).

